

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

KILENCVENÖTÖDIK ÉVFOLYAM

1-2. SZÁM



1995

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892
A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

KILENCVENÖTÖDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:

BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,
HALÁSZ GÁBOR, KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT, KÁRPÁTI ANDREA, KELEMEN ELEMÉR,
KOZMA TAMÁS, MIHÁLY OTTÓ, VÁRNAGY ELEMÉR

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):

CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Chicago), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár),
ARIEH LEWY (Tel Aviv) FERENCE MARTON (Göteborg)

Szerkesztőség:

József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 321034

Technikai szerkesztő: Pukánszky Béla
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences
Editor: Benő Csapó, Attila József University, H-6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: 36-62-321034 E-mail: CSAPO@EDPSY.U-SZEGED.HU

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Edna Mitchell: Változások az amerikai pluralizmusban: az oktatás válsága és feladata	5
Elizabeth. A. Bruch: Multikulturális nevelés – egy válasz	19
Gáspár László: A nevelés természettörténeti előzményei (Elméleti pedagógiai tanulmány)	27
Nahalka István: Egy középiskolásoknak szánt könyv ürügyén	49
Nagy Péter Tibor: Az 1941-es tanügyigazgatási törvény	59
Kovátsné Németh Mária: Kornis Gyula kultúraelméleti felfogása	77

SZEMLE

Rókusfalvy Pál: A pedagógiai kultúra és a pedagógus (A pedagógiai kultúra és kutatásmethodikai problémái a tanárképzés fejlesztésében)	89
Kelemen Elemér: Kiss Árpád emlékezete	97
Nagy Mária: Somos Lajos, 1952-ben, a III. B-ről	101
Faludi Szilárd: Kötöttség és/vagy szabadság? (Vázlat két pedagógia szembenállásnak történetéről)	113
Lükő István: Új tanári szakok és tantervi programjaik	119

KÖNYVEKRŐL

Réthy Endréné: Bábosik István és Mezei Gyula: Neveléstan	139
Makai Éva: Galicza János és Schödl Lívia: Pedagógusok gubancai	142
Faludi Szilárd: Pukánszky Béla és Németh András: Neveléstörténet	145

INFORMÁCIÓK

- Nagy Péter Tibor: Beszámoló az MTA Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottságának az 1994 decemberi felolvasó üléséről 147
- Csocsánné Horváth Emmy: Emlékeztető az MTA Pedagógiai Bizottsága keretében működő Gyógypedagógiai Albizottság alakuló üléséről 149
- Fehér Erzsébet: Emlékeztető 150
- Várnagy Elemér: Romológia Tanszék a Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskolán 152

HIBAIGAZÍTÁS 153

Nagy Sándor (1916–1994)

Fájdalmas veszteség: 1994. november 14-én elhunyt *Nagy Sándor* egyetemi tanár, a neveléstudomány doktora, aki 1961–1985 között lapunk főszerkesztője volt.

A szegedi egyetemen szerzett középiskolai tanári diplomát 1943-ban, tanárképző intézeti, később főiskolai tanárként dolgozott, majd – végigjárva a pedagóguspálya több állomását – az Eötvös Loránd Tudományegyetem pedagógia tanszékének oktatója, végül tanszékvezető professzora lett.

Egyetemi kutató és oktató tevékenysége mellett a tudományos közéletnek is aktív részese volt. Szervezőmunkája nélkül nem jöhetett volna létre 1954-ben a Pedagógiai Tudományos Intézet (amelyet aztán hat esztendeig igazgatóként vezetett), nem jelenhetett volna meg – több mint tíz esztendei kényszerű szünet után – a Magyar Pedagógia. Az ő kezdeményezőköszsége kellett ahhoz is, hogy a pedagógia kutatói számára újabb publikációs lehetőség teremtsődjék meg a „Tanulmányok a neveléstudomány köréből” címmel megjelenő évkönyv formájában.

A négykötetes pedagógiai lexikon főszerkesztőjeként – s részben szerzőjeként – munkatár-
saival együtt olyan maradandó produktumot hozott létre, amely hosszú esztendőkre befolyásolta a pedagógiával foglalkozók széles körének gondolkodását. Főiskolai, egyetemi hallgatók, a pedagógia jelenségeit vizsgáló-kutató szakemberek és gyakorló pedagógusok egyaránt alapműként kezelték a lexikont.

Hasonlóképpen meghatározó szerepre tett szert ezeknek az évtizedeknek a pedagógiai gondolkodásmódjában *Nagy Sándor* didaktikája. Oktatáselmélete, amelyet kandidátusi disszertáción és akadémiai doktori értekezésen kívül jegyzet, tankönyv formájában több ízben is kimunkált, újra és újra átgondolva és közérthető formában megfogalmazva az oktatás és nevelés, a tanítás és tanulás alapvető kérdéseit, összefüggéseit, problémáit. „Didaktika” című könyve 1958-ban jelent meg először, ezt követte számtalan kiadás, átdolgozás, fordítás – köztük japán nyelvre is. „Az oktatáselmélet alapkérdései” című egyetemi tankönyve 1981-ben látott napvilágot tovább fejlesztve az előző kötet tartalmát, integrálva, szintetizálva az oktatáselmélet újabb eredményeit.

Ez a szintetizáló-integráló törekvés, az újabb irányzatokat is figyelemmel kísérő és regisztráló jelleg figyelhető meg *Nagy Sándor* utolsó nagyszabású munkájában is. Arra az oktatáselmélet-tankönyvre gondolunk, amelynek elkészítésére egykori kollégái kérték fel az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógia Tanszékén. Ez a kötet az „Oktatás folyamata és módszerei” címet viselve került a hallgatók kezébe 1993-ban.

Pedagógusok generációi olvasták-tanulmányozták *Nagy Sándor* didaktikai műveit, kutatók generációi polemizáltak ezzel a didaktika-felfogással – megfogalmazva eközben saját koncepciójukat oktatásról, tanításról, tanulásról. Így fejlődik-gazdagodik, így lesz egyre árnyaltabb az a gyakorlatlától elszakíthatatlan tudomány, amit pedagógiának nevezünk.

Nagy Sándor életműve meghatározó részévé vált a magyar pedagógia történetének. A pedagógiatörténet feladata ennek az örökségnek feltárása-elemzése. De emléket nemcsak tudományos publikációi őrzik – tanítványaiban tovább él személyes hatása, embersége, példaértékű tanári habitusa.

VÁLTOZÁSOK AZ AMERIKAI PLURALIZMUSBAN: AZ OKTATÁS VÁLSÁGA ÉS FELADATA

Edna Mitchell

Mills College, Oakland – József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék

Az országszerte folyó nevelési vitákban felmerülő, a kulturális pluralizmussal összefüggő problémák átgondolásához az Amerikai Egyesült Államokba irányuló bevándorlás történeti áttekintése nyújtja a megfelelő háttérrel. Mind szövetségi, mind pedig állami szinten eszmecserék folynak gazdasági problémákkal, emberjogi megfontolásokkal és az államok jogaival, továbbá felelősségével összefüggő, komplex és közérdekű témákról. A figyelem középpontjába az iskolák, mint a kulturális asszimiláció vagy alkalmazkodás és a tantervi prioritások terheit viselő legfontosabb intézmények kerültek. Noha e témák vizsgálatára Kalifornia szolgáltatja a vonatkoztatási pontot, a témák hatóköre és következményeik érvényesek a nemzet egészére is.

A közhelyé koptatott megállapítás – mely szerint Amerika a bevándorlók országa – ellenére a bevándorlókhoz való viszony a történelem során mindig is távol volt a barátságosnak nevezhetőtől. Habár az állampolgárok, akik a gyarmatosítókig és a köztársaság megalapítóig vezetnek vissza származásukat, már nem tartják magukat „hajós embereknek”, az őshonos amerikaiak kivételével tulajdonképpen minden amerikai jövevénynek tekinthető. A társadalmi státusz bizonyos szempontból még mindig az amerikai kontinensen élő generációk számától függ. Például az „Amerikai Forradalom Leányai” (Daughters of American Revolution) és a „Bostoni Kék Könyv” (Boston Blue Book) szervezetek csak a legrégebbi családokat fogadják be. Még az USA nyugati részén is még exkluzívnak számító „Arany Nyugat Fiai (és Lányai)” (Native Sons »and Native Daughters« of the Golden West) társaság tagjai Kaliforniában születtek, vagy az aranyláz időszakig vezetnek vissza családfájukat, illetve európai származású családok leszármazottjai. Latin-amerikai és ázsiai származásúak még akkor sem lehetnek tagjai ezeknek az előkelő társaságoknak, ha hosszú kaliforniai múlttal rendelkező családok állnak mögöttük. Az új keletű bevándorló státusz (azaz ők maguk vagy közeli ősök a jövevények) stigmát, »kívülálló« címkét jelent. Forgassuk vissza az idő kerekét az első bevándorlók idejéig.

Az első bevándorlási hullámok – a gyarmati periódustól az új köztársaságig

Egy régi bevándorló mondás szerint „Amerika hív, de az amerikaiak elüldöznek”. Az Egyesült Államok Információs Szolgálatának egyik hivatalos publikációjából származó idézet így foglalja össze tömören az újonnan érkező bevándorlókkal szemben tanúsított ambivalens amerikai magatartást.

„E nemzetek nemzetében mindig is ambivalensen viszonyultak a bevándorláshoz. Ennek ellenére – nagyrészt a huszadik század első évtizedéig is elhúzódó, krónikus munkaerőhiány miatt – az 1920-as évekig hivatalosan alig korlátozták az Amerikai Egyesült Államokba történő bevándorlást. Külföldön született munkások művelték meg Amerika prérijeit és iparosították városait; a nemzet jóléte elsősorban a bevándorlóknak köszönhető. Ám a bevándorlók gyakran alacsony bérekért dolgoztak, a városi politikai vezetők nyomására szavazófülkébe zsúfolódtak, a korábban érkezők szerint olyan nyelvekhez és szokásokhoz ragaszkodtak, amelyek veszélyeztették az akkorra már amerikainak vélt kultúrát. Így, jóllehet továbbköltöztek, hogy a gyárakban és az iskolákban helyet biztosítsanak az újonnan érkezőknek, s bár hozzászoktatták magukat az idegen ételekhez és zenéhez, az Amerikában születettek mégis féltek attól, hogy a bevándorlásnak éppen ez a hulláma lesz az, amely jövátételtenül szétszakítja a társadalom szövetét, és féltek attól, hogy a sokszínűség végül káoszhoz fog vezetni.” (Kraut, 1990)

A gyarmati korszak elején is voltak már „odatartozók” és „kívülállók”; „helybeliek”, s a kontinensre újonnan érkezők, akiket eltűrtek vagy akiket gyaláztak. Eltekintve a hajószámra rabszolgának behurcolt afrikaiaktól és jamaicaiaktól, a gyarmati időszakban és a köztársaság korai éveiben a legtöbb amerikai bevándorló Nagy-Britanniából és Európa protestáns részeiből érkezett. A keleti parttól távol eső területeken továbbéltek a régi világnyelvek és szokások, de kétségkívül az angol vált a domináns nyelvvé. A más nyelvet beszélőket idegenként kiközösítették. A forradalom idejére a letelepedni szándékozó újonnan érkezettekre társadalmi nyomás nehezedett, hogy asszimilálódjanak, feladják kevésbé elterjedt nyelvüket és szokásaikat. Noah Webster 1793-ban adta ki a *Kék-fekete helyesírási kézikönyvét*, s ezzel egy új amerikai tankönyvet adott az új amerikai nyelvnek – az amerikai helyesírásnak. Az elemi iskolának – ennek a tipikusan amerikai intézménynek – a XIX. században a határvidéken történő elterjedésével válik ismertté a *Kék-fekete helyesírási kézikönyv*, mely érvényre juttatta a helyes amerikai nyelvhasználatot. Bevándorlási történetünk nagy részében nem volt kérdés, hogy a dominánsan brit örökségből átvett, kifejlődő amerikai életmódhoz való alkalmazkodást az újonnan érkezőktől várták el.

Az Alapító Atyák, s különösen *Thomas Jefferson*, nyugtalanítóknak találták, hogy a demokráciát egy vegyes nemzetre bízzák, melynek tagjai olyan országokból érkeztek,

ahol történelmük során uralkodóknak hódoltak vagy a csőcselék uralma alatt álltak. A kapukat mégsem zárták be, mivel az országnak feltétlenül szüksége volt munkaerőre.

A századfordulón, az 1800-as évek elején, a függetlenség és az új alkotmány alapján működő kormány megteremtése után az általános és ingyenes közoktatásért küzdő mozgalom tagjai mélyen meg voltak győződve arról, hogy az elemi iskola teremti majd meg az új állampolgárt, továbbá a régi európai hűség és a dialektusok el fognak tűnni, s mindenkinek elérhető általános iskolák „olvasztótégelyében” a nemzeti egység egy új értelme fog megszületni. Amerika progresszív vezetői azt vallották, hogy a fajok és kultúrák keverékéből megalkotott új amerikai kultúra egy minden korábbinál demokratikusabb és toleránsabb civilizációt fog eredményezni.

Az asszimilációt fenyegető változások a bevándorlók összetételében 1820–70 között

1820-ig a bevándorlók több mint 90%-a Észak- és Nyugat-Európából érkezett. Némely csoportokat egyenrangúként kezelték, másokat viszont lenéztek és alantas munkára kényszerítettek, annak ellenére, hogy mindnyájan többé-kevésbé hasonló kultúrából érkeztek.

A XIX. század közepére – 1820-tól 1870-ig – a bevándorlók összetétele megváltozott. Sok katolikus jött, sokan jöttek Anglián kívülről, különösen Írországból, Olaszországból és Németországból. A keleti parttól, a hajdani kolóniáktól nyugatra iskolák és meglehetősen jó megélhetési lehetőségek várták a külföldieket, s ezért a XX. század felé közeledve megnőtt a bevándorlók száma. A bevándorlás az 1830-as években fokozódott, majd az 1850-es években, az aranyláz idején érte el a csúcst. Az írországi éhínség az 1840-es évek közepén milliókat űzött Amerikába. Az 1862-ben meghozott *Letelepülési Törvény* (Homestead Act) – amely ingyen földet kínált minden állampolgárnak vagy állampolgárságért folyamodó bevándorlónak – újabb bevándorlási hullámot indított el. Ebben az időszakban a polgárháborúhoz vezető területi különbségek tovább növelték az új köztársaság sokféleségében rejlő nyilvánvalóan széles körű és kezeletlen feszültségeket.

A rabszolgák felszabadítása és a tulajdonjogokat, az állampolgárságot, a foglalkoztatást, valamint az oktatást és az életszínvonalat érintő politikai viták zűrzavarhoz vezettek, amely hozzáadódott a bevándorlók asszimilációjának egyre szembeötlőbb hiányához. Az 1849-es kaliforniai aranyláz után ráadásul már sok – „sárga istencsapás”-nak nevezett – színes bőrű is volt a bevándorlók között. 1864 és 1869 között a Central Pacific vasútvonal építéséhez kínaiak ezreit hozták Kaliforniába.

Bár Kaliforniában az ázsiaiak, főleg a kínaiak egy gyűlölt és elutasított kultúrát képviseltek, a helyzetet csupán ideiglenesen elviselendő rendellenességnek, s nem az amerikai homogenitást veszélyeztetőnek tekintették. A kínaiakban ideiglenes munkásokat, s nem potenciális állampolgárokat láttak. 1842-ben csaknem 40 000 kínai érkezett, még ebben az évben a Kongresszus elfogadta a kínaiakat kirekesztő törvényt. E törvénnyel a kínaiak és a japánok „honosításra nem számba jöhető”-vé váltak. E törvény

vonatkozott, még a koreaiakra, a burmaiakra, a malajziaiakra, a polinéziaiakra és a tahitaiakra is. Az amerikai fekete lakosság jelenléte – kultúrájuk és „valódi” amerikaiakká válásuk tekintetében – más fajta kihívást jelentett. Az amerikaiak többsége a lehető leghosszabb ideig figyelmen kívül hagyta ezeket a problémákat.

A példátlan számban érkező bevándorlók ellenséges fogadtatással találkoznak (1870 – 1920)

Az 1870 és 1920 közötti időszakban ismét megváltozott a bevándorlók összetétele. Ezúttal főleg kelet-európaiak érkeztek (lengyelek, görögök, olaszok, magyarok, oroszok és más szláv nemzetek tagjai), s a bevándorlás először az 1880-as években, majd 1907-ben az Ellis Island-en tetőzött. Az újonnan jöttek közül sokan a pogromok és a szegénység elől menekültek. Fogadásukat az Ellis Island-en gúny és ambivalencia kísérte, pedig az újonnan érkezetteket a partjain állítólag szívesen fogadó és aranyajtóval váró nemzet által állított, lobogó fátylát tartó Szabadság-szobor gránitjába vésett szöveg így szól: „... engedd hozzám nyomorgó tömegeidet, elesettjeidet és szegényeidet ..., akik arra vágnak, hogy szabadon lélegezhessenek ...”

Egy bevándorló zsidóknak szánt, az 1890-es években készült kalauz a következő tanáccsal szolgál az újvilágban elérendő sikerhez:

„Kapaszkodj meg erősen: ez a legfontosabb Amerikában. Felejtsd el múltadat, szokásaidat, ideáljaidat. [...] Azt tanácsolom, hogy egy pillanatra se lankadj. Fuss, dolgozz és tartsd szemed előtt saját érdeked.”
(*Gutman*, 1976. 69. o.)

Eközben az elsősorban mezőgazdasági Amerikából iparosodott ország lett, s az új amerikaiak a nagyvárosok gyáraiban és öntödéiben találták meg az anyagi érvényesülés lehetőségét. Így például Chicago lakossága mindössze öt év alatt megduplázódott (lakossága 1885-ben 629 985 fő, 1890-ben 1 205 669 fő), s olyan várossá vált, melynek 80%-a külföldön született. A következő két évtized során – 1890-től 1910-ig – egy millióval nőtt a lakossága.

Az amerikai sajtó reakciója és a bevándorlók visszautasítása 1890-től

A XX. század első évtizedében, a „Nagy Vándorlás” idején, Európa számos részéből érkeztek bevándorlók, például az ekkor különösen szegény Olaszországból, Írországból és Skandináviából. 1892-ben nyitották meg Ellis Island-et a transz-atlanti bevándorló tömegek átengedésére. 1890 és 1921 között 19 millió ember érkezett, akik közül legtöbbször olaszok voltak, összesen körülbelül 4,25 millióan. Emellett a XIX.

század utolsó negyedében és a XX. század elején egyre nagyobb számban érkeztek ázsiai bevándorlók a nyugati partra. Az állami és a szövetségi kormányzatok jelentős erőfeszítéseket tettek a bevándorlás korlátozására; például az 1907-es, a japán kormánnyal kötött „Gentleman's Agreement” és az 1917-es amerikai bevándorlási törvény több más megszorító intézkedés mellett írástudáshoz kötötte a bevándorlást. 1921-ben a Kongresszus további szigorító törvényeket hozott. 1924-ben a John Reed Bevándorlási Törvény még tovább, évi 150 000-re korlátozta a nyugati féltekéről érkező bevándorlást, valamint megpróbálta limitálni a Dél- és Kelet-Európából érkező munkásáradatot is. A legtöbb amerikai közel sem vendégszeretően fogadta az újonnan érkezetteket.

A szigorításokat támogatták és megerősítették azok a divatos rasszista elméletek, melyek az „első” bevándorlókat (az észak-európaiakat: az angolokat, skótokat, németeket, skandinávokat) fajilag magasabbrendűnek, míg a „későbbi” bevándorlókat (az 1880 után érkezett dél- és kelet-európaiakat) alsóbbrendűnek, sőt nemkívánatosaknak titulálták.

Az oly sok helyen és oly sok csoport által hangoztatott homogenitás vágyát felerősítette az az első világháború alatti patriotikus hév, mely fűlsértően harsogta a nemzeti egység igényét. „Amerikanizáció” után kiáltottak, ami tulajdonképpen az etnikai és kulturális különbségek felszámolását jelentette. Befeketítették a bevándorlók kulturális örökségét, a bevándorlók személyiségével pszichológiailag ellentétes attitűdöt vettek fel, elmélyítve ezzel a szakadékot szülők és gyermekek között. A bevándorlók és kultúrájuk ellen érzett, sok amerikai által nyíltan vallott megvetésnek és lebecsülésnek több oldala volt.

1892-ben a *New York Herald* szerkesztőségi cikke így szólt: „Elöntenek és elárasztanak bennünket, majd megfulladunk az európai csöcselék nagy árhullámában. A kontinens minden nemzetének szemetei ők: földönfutók, bűnözők, koldusok, idegen civilizációk mocskos hordalékai.” (*New York Herald*, 1892. december 5.)

A *Denver Republican* (1892. december) azt állította, hogy a bevándorlók olyan fedélközben utazó szegény parasztok, akik koszosak és fogalmuk sincs a higiéniaról. Az oroszok ráadásul kolerát terjesztenek (*Denver Republican*, 1892. december 2.).

A *Portland Oregonian* javasolta, hogy mivel a kínaiak ellen állami szinten hozott kiutasítási törvény sikeres volt, ezért szövetségi szinten is alkalmazni kellene (*Portland Oregonian*, 1892. november 28.).

A bevándorlókkal szemben táplált ellenérzések néhány évtized alatt minden nációra kiterjedtek, 1921-ben a Külügyminisztérium hivatalos álláspontja a következő volt:

„A bevándorlást szabályozó törvényeink legyenek olyan szigorúak, hogy szinte lehetetlen legyen belépni az Egyesült Államokba. Ez elsősorban az alsóbb osztálybeli örményekre, zsidókra, perzsákra és oroszokra vonatkozik, akik 1914 óta annyi helyváltoztatásra kényszerültek, hogy nemkívánatos állampolgároknak tekintik őket minden országban.” (*Jones*, 1960. 276. o.)

Egy másik jelentésben ez áll:

„A Rotterdamon keresztül érkező orosz lengyelek vagy lengyel zsidók tömegeinek túlnyomó része tipikus gettólakó. Sokan nyíltan vállalják, hogy azért jönnek el Lengyelországból, hogy megmeneküljenek a háborús viszonyoktól. Koszosak, nem-amerikaiak és gyakran veszélyes szokásaik vannak.” (Jones, 1960)

Ez a nyilvánosság, állandó agitáció és propaganda az 1924-es bevándorlási törvény igen szigorú és restriktív rendelkezéseihez vezetett.

Senki sem védte az ázsiai bevándorlókat. A kínaiak helyzetét diszkriminatív adók nehezítették, nem tanúskodhattak bíróságon és nem reménykedhettek abban sem, hogy állampolgárságot kapnak. Támadásoknak, fosztogatásoknak, lincseléseknek voltak kitéve és csak ritkán hallgatták meg panaszukat vagy orvosolták sérelmeiket.

Miközben a századfordulóra egyre kevesebb kínai érkezett Amerikába, egy új ázsiai bevándorlási hullám indult meg a nyugati parton. Az ellenszenv erre az új csoportra, a japánokra tevődött át. Az 1910-es években bűnözőknek, az amerikai nőket veszélyeztető elemeknek és természetesen kémeknek titulálták őket. 1920-ban a Szenátus Bevándorlási és Honosítási Bizottságának egyik meghallgatásán *Phelan* úr, a kaliforniai szenátor, ezt mondta róluk: „Az erkölcsstelen japánok [...] elkorcsosítják és degeneralizálják Kaliforniát.” (Ogawa, 1971)

A két világháború közti helyzet és az 1960-as évek átmenete

A két világháború között az Amerikai Egyesült Államok drámai módon lelassította és korlátozta a bevándorlást. Az első világháború alatt és után érkező sok nem-angol, Dél- és Kelet-Európából származó európai bevándorló megjelenése a bevándorlási kvóták szigorításához vezetett. Így aztán 1924-re már az 1890-es amerikai népszámlálás által megállapított etnikai arányokhoz kellett igazítani az Ellis Island-hez hasonló kikötőkön keresztül az USA-ba belépő bevándorló csoportok arányát, s az angol és észak-európai csoportok aránya e népszámlálás szerint nagyobb volt mint 1920-ban. A kvóták különösen az 1930-as évek során jelentettek problémát, amikor sok, *Hitler* Harmadik Birodalma elől menekülő zsidó szeretett volna letelepedni Amerikában.

Az 1960-as években egy újabb drámai változás állt be a bevándorlás tendenciájában. Ettől kezdve rengeteg ázsiai és latin-amerikai érkezett Amerikába. A hivatalos bevándorlás napjainkban az USA évi népességnövekedésének felét teszi ki. A bevándorlás nagysága a második világháború utáninál nagyobb, s megközelíti az első világháború előtti csúcspontot.

Az új bevándorlók etnikai származás tekintetében különböznek a régiektől. 1930 és 1950 között a bevándorlók 80%-a Nyugat-Európából és Kanadából érkezett. 1970 és 1985 között azonban a vezető országok (csökkenő sorrendben) Mexikó, a Fülöp-szigetek, Dél-Korea, Tajvan, Vietnam, Jamaica, India, a Dominikai Köztársaság és

Guatemala. Manapság a bevándorlók 90%-a nem-nyugati vagy harmadik világbeli országokból jön (Isser, 1989).

Ráadásul, a főleg Mexikóból, Közép-Amerikából és a Karib-szigetekről érkező illegális bevándorlás számítások szerint évi egy millió főt jelent, s közülük évente körülbelül fél millió ember jut állandó lakhelyhez. A bevándorlással foglalkozók az Amerikában lakó külföldiek három csoportját különböztetik meg: jogszerű bevándorlók, menekültek és illegális bevándorlók.

Mai helyzet és a jövőre vonatkozó jóslatok

2000-re – részben a bevándorlás e tendenciájának eredményeképpen – az Egyesült Államok lakosságának közel harmada lesz nem fehér bőrű latin-amerikai, de Arizona, Kalifornia, Colorado és Új-Mexikó államokban ez az arány megközelíti az 50%-ot.

Az „olvasztótégely” popularizált fogalma – a kulturális asszimiláció és hasonlóság értéke – fokozatosan elvesztette társadalmi és nevelési hatását, amint a zsidók, a latin-amerikaiak és az afro-amerikaiak egyre erősebben kezdtek ragaszkodni kulturális gyökereikhez és identitásukhoz. Az 1970-es évekre a beilleszkedés retorikája helyt adott a kulturális pluralizmusra, a kettős- és multi-kultúrára való utalásoknak. Az afro- és latin-amerikaiak hátrányára azonban a diszkrimináció az évek során elmélyült, és különösen az afro-amerikaiak leszorultak az amerikai városok legalsó társadalmi rétegeibe.

A multi-kultúra és a pluralizmus fogalmi többé már nem vitatottak. Közhelyszerűvé váltak szótárunkban, ám alkalmazásuk és a fogalmak mögött rejlő tartalmak megvalósítása továbbra is feszültségforrás és viták középpontjában áll. A kezelendő problémák egyike az a feszültség, mely olyan, fiatalokból álló és etnikai alapon szerveződő, egymással rivalizáló városi csoportok között van, amelyek az iskolák udvarain és lakóhelyük környékén vívják gengszterháborúikat. A fiatalok bandaháborúiba már bevonták az afro-amerikaiak mindkét nembeli, a latin-, amerikai az ázsiai és az amerikai fiúk csoportjait. Az iskolákban, a lakóhelyeken a nyelvi és kulturális különbségek állandóan konfrontálódnak és ellentétekre osztanak, a faji feszültségek egyre nőnek. Az afro-amerikai közösségek tagjait mélyen elkeseríti az, hogy az új és az illegális bevándorlók is különleges bánásmódban részesülnek, miközben az afro- és latin-amerikai fiatalok – akik adófizető állampolgároknak számítanak – szegénységtől, megkülönböztetéstől és elhanyagoltságtól szenvednek.

Az új bevándorlók között akad olyan is, akinek amerikai élete figyelemre méltó sikertörténet. Legtöbbször azonban nyelvi akadályokkal, etnikai előítéletekkel, egészségügyi problémákkal és megfelelő munkahelyek hiányával kerülnek szembe. A bevándorló családok jelentős része „strukturálisan szegény”, ami azt jelenti, hogy a családi viszonyok bizonytalanok vagy szétesőek, s így a gyerekeknek kevés esélyük van a szegénység elkerülésére. A tanulási stílusok és a gondolkodási minták kulturális különbségei miatt a gyerekeket könnyen „tanulásra képtelennek” vagy „lassúnak” könyvelik el. De ha nem is ez a helyzet, az értékhierarchiák kultúrák közti különbsége miatt a be-

vándorló gyermekek eltérő módon viszonyulnak az iskolához, a tanárhoz, a tekintélyhez, a nemi különbségekhez, a társadalmi osztályhoz és magatartáshoz.

Az iskolák és az újonnan érkező bevándorlók

Sok nevelő javasolja, hogy az új bevándorlók megsegítésére növeljék az iskolákban a felzárkóztató és kétnyelvű programok számát. Egy multikulturális tananyag hozzájárulhat a bevándorló gyerekeknek új hazájukban való elfogadásához és tiszteletéhez is. A jövőben azonban – ha a jelenlegi bevándorlási tendenciák folytatódnak –, az iskoláknak még ennél is tovább kell menniük, ha tananyagaikat hozzá kívánják igazítani azokhoz a diákokhoz, akik más országból és más kultúrából érkeztek.

Az immár széles körben ismert kaliforniai népszavazás-kezdeményezés – a 187-es indítvány –, melyet a kaliforniai választók több mint kétharmada elfogadott, az 1920-as évekéhez hasonló, az egész államot magával ragadó frusztrációt, dühöt és idegenyűlöletet tükröz. A 187-es indítvány meg fogja követelni az iskoláktól, hogy dokumentáljanak minden olyan diákot, akinek nincs állampolgársága (illegálisan tartózkodónak tekintettek) és tiltsák ki őket az iskolákból, illetve tagadjanak meg tőlük egyéb szociális és egészségügyi szolgáltatásokat is. Bár ezen indítvány hatályba lépését hosszú bírósági csatározások fogják késleltetni, a Kongresszus újonnan megválasztott republikánus többsége modellként javasolja az egész ország számára.

Kalifornia változó arca

1960 óta Kalifornia jelentős mértékben megváltozott. Az állami iskolák tantermeit különböző bőrszínű és anyanyelvű diákok töltik meg, s ez a jövő társadalmának képét vetíti előre – erről nem szabad megfeledkeznünk úgy, ahogyan a múltban figyelmen kívül hagytuk a kisebbségi kultúrák problémáit. Napjainkban az Egyesült Államokba bevándorlók körülbelül egynegyede Kaliforniában telepszik le. A múlt évtizedben az állam növekedésének majdnem a fele a bevándorlásnak tulajdonítható.

Körülbelül 5,3 millió kaliforniai – az állam népességének 20%-a – külföldön született. Kaliforniában az elmúlt évtizedben volt az eddigi legnagyobb bevándorlás – főleg Ázsiából és Latin-Amerikából. Az előrejelzések azt mutatják, hogy ez a tendencia megmarad és röviddel a századforduló után Kaliforniában nem lesz egyetlen többségben lévő etnikai csoport sem. Ahogy változunk, úgy kell változnia közintézményeinknek és eljárásainknak is, hogy megfeleljenek sokféleségünknek, hogy gondoskodjanak minden lakos igényéről és hogy felkészítsenek minket egy plurális társadalomban való hasznos és igazságos életre.

Egy hivatalos becslés szerint Kaliforniában az állami iskolákban minden hatodik gyerek bevándorló, s közülük több mint 330 000 nemrégén érkezett. Néhány iskola-körzetben mintegy 80%-uk nem tisztán angol anyanyelvű. Ezek a gyermekek nem a

diáknépesség elenyésző részét, hanem az iskolák és jövő társadalmunk nagy és egyre növekvő magját alkotják. Sajnálatos módon a legtöbb oktatóprogram azonban megfeledezik erről a tényről.

Az iskolai programok többsége elszomorítóan hiányos, s így alkalmatlan arra, hogy kielégítse a bevándorló gyerekek igényeit. „Kétnyelvű oktatás” néven programok sokasága próbál angolt tanítani angolul nem beszélő diákoknak. A legtöbb nevelő felkészületlen, nem képes megfelelni e kihívásnak. A tanárok többsége keveset tud a bevándorlók által képviselt különböző kultúrákról, arról nem is beszélve, hogy semmilyen vagy csak hiányos képzésben részesültek az angol mint idegen nyelv tanításában. Csak minden ötödik, kétnyelvű oktatásra szoruló diáknak van képzett, hivatalos két-nyelvű tanári diplomával rendelkező tanára.

Az etnikai különbségek azonban önmagukban nem tükrözik a bevándorló, de még a nyelvi helyzetet sem. Kaliforniát több népcsoport építette; mindegyik etnikai/faji csoporton belül több generációs közösségek léteznek. Míg a bevándorló gyermekek angolja szinte soha nem tökéletes – (LEP) (Limited English Proficient), addig nem minden LEP szinten beszélő gyermek szükségszerűen bevándorló. Sokan otthon első nyelvként nem az angolt használják.

Az általános iskolákban több mint 45 nyelv van jelen. A kaliforniai iskolákban a legtöbben spanyolul beszélnek (a LEP gyermekeknek 73%-a); ezt követi a vietnami (5,4%), a kantoni (3,5%), a kambodzai (2,5%), filippínó/tagalog (2,4%) és kisebb százalékban tucatnyi más nyelv, mint például a farszi, a burmai, orosz és mások.

A programok többsége vagy hagyja, hogy a bevándorló diákok lemaradjanak vagy tulajdonképpen maguknak kell megtanulniuk felzárkózni. Sok gyerek nagyon keményen dolgozik, és nekik sikerül. A többségnek azonban – akármilyen keményen próbálkozik is – óriási nehézségei vannak az iskolákban, különösen azoknak, akik háborús traumában szenvednek, akik vidékről vagy elszigetelt helyekről jöttek, akiknek csak kevés segítséget tud nyújtani a család vagy a szülők kevésbé iskolázottak és akiknek nincsenek hivatalos papírjaik.

Szembe kerülnek azzal az – erőszakban és zaklatásban megnyilvánuló – intoleranciával, melyet sok Amerikában született gyermek és felnőtt tanúsít a tőlük különbözőekkel szemben. További kihívást jelent számukra, hogy az Egyesült Államokban alacsony társadalmi és anyagi helyzetbe süllyednek, s így a szegénység, a kisebbségi lét és az idegenség problémái összedóznak.

Napjaink bevándorlóinak eltérő tapasztalatai

Az újonnan érkező gyermekek élettapasztalatai jelentősen különböznek a bennszülöttektől. Ezek kialakulásában meghatározóak a kivándorlás motívumai, hány éves korukban érkeztek, a megelőző iskolázottság és az anyagi igényessége foka, az utazás nehézségei és az életük kettészakadásának és a traumájuk mértéke, illetve státuszuk (hivatalosan elismert menekült, jogilag elismert vagy okmányok nélküli idegen).

A bevándorlók sikeres beilleszkedésénél fontos mozzanat iskolázottsági háttérük és a rendelkezésükre álló anyagi források figyelembe vétele. Csoportonként más és más tapasztalataik vannak háborúkról, kínzásokról, az élet nehézségeiről, kiszolgáltatottságról és életük szétszakadásáról.

Idézzük a *California Tomorrow* beszámolójában megszólalt gyermekek és fiatalok személyes élményeit (Olsen, 1988).

Egy tizenkét éves korában bevándorolt, tizedik osztályos kambodzsai kisfiú:

„Fáj, amikor felidézem a háborús tragédiát, amikor a múltban történetekre gondolok. Próbálok nem gondolni rá, de éjjel álmomban látom mint ölik meg a bátyámat. Azt álmodom, hogy próbál megtalálni minket. Azt álmodom, hogy folyton lőnek rá, és addig lőnek, amíg felébredek.”

Egy hét éves korában bevándorolt, kilencedik osztályos mexikói kisfiú:

„Nagyon félelmetes volt. Külön mentünk át. Engem először elkaptak és visszaküldtek a nagynéném házába. Ekkor a nagynéném egy csomó pénzt adott egy embercsempésznek, hogy áthozzon. Zsákba rakott, és feltett egy krumpliszállító teherautó hátuljára, és azt mondta, hogy amíg értem nem jön, maradjak teljesen csendben. Melegem volt és nem kaptam levegőt, ezért megijedtem. Hang nélkül sírtam. Úgy éreztem, hogy csak órák múlva jött értem. Átjutottam. De hol volt anya?”

Egy kilenc éves korában bevándorolt, tizedik osztályos vietnami lány:

„Hosszú napokig egy hajón voltunk étel és víz nélkül. Néhányan meghaltak. Csak imádkoztunk és imádkoztunk, hogy mentsenek meg minket. Kalózkodtak. Azt hittem, hogy meg fognak bennünket menteni. Anyám sírt és könyörgött, hogy ne vigyenek el engem. A köldökében lévő aranyat adta oda nekik. Nagyon beteg voltam és azt gondoltam, hogy ott fogok meghalni.”

Egy tizenkét éves korában bevándorolt, tizedik osztályos kínai lány:

„Nem tudom, hogy ki vagyok. Én vagyok a jó kínai kislány? Egy amerikai tizenéves vagyok? Mindig úgy érzem, hogy cserbenhagyom a szüleimet, amikor a barátaimmal vagyok, mert annyira amerikai módra viselkedem, de azt is érzem, hogy soha nem leszek igazi amerikai. Soha többé nem fogok nyugalmat találni magamban.”

Egy fél évvel korábban bevándorolt, kilencedik osztályos mexikói fiú:

„Annyi megkülönböztetés és gyűlölet van még olyan mexikói srácoktól is, akik hosszabb ideje vannak itt. Nem testvérként kezelnek minket. Még jobban gyűlölnék. Ettől kevésbé érzik magukat idegeneknek. Amerikaiak akarnak lenni. Nem akarnak spanyolul beszélni velünk, ők már tudnak angolul és tudják hogyan kell viselkedni. Ha velünk vannak, akkor illegális bevándorlóknak hiszik őket, ezért próbálnak elkerülni minket.”

Egy tizenkét éves korában bevándorolt, tizenegyedik osztályos koreai lány:

„Koreában van egy olyan óra, ahol koreai szokásokat és hagyományokat tanítanak, például: mit kell csinálni és mit szabad enni egy temetésen. Ezt végig tanítják az általános és a középiskolában. Felső osztályosok tarják az órákat egy másik épületben. Mindenki komolyan veszi ezt az órát. Szeretném, ha valami

ilyesmi lenne itt Amerikában is, hogy megtanulhassam a szokásokat, és azt, hogy hogyan lehetek amerikai.”

Egy tizenegy éves korában bevándorolt, tizenegyedik osztályos mexikói kisleány:

„Nincsenek bevándorlási papírjaim és félek tőle, hogy elkapnak. Éjjelente dolgozok és ezért nehéz tanulni. De a legrosszabb az, hogy félek. Csak azt akarom, hogy a családom együtt maradjon és ne legyen problémánk a Bevándorlási Hivattal. A nagybátyám szerint lehet, hogy nem dolgozhatunk soha többé és lehet, hogy el kell mennünk. A tanárom kéri anyámat, hogy írjon alá egy papírt, de én félek attól, hogy a neve az iskolai nyilvántartásban legyen. Félek, hogy deportálnak minket.”

Egy általános iskolai tanár mesélte el a következő történetet:

„A dolog olyan hirtelen történt. Teljesen váratlanul ért. A gyerekek képeket festettek. Véletlenül piros festék fröccsent egy képre, amit egy salvadori gyerek festett egy emberről. A lány zokogni kezdett, elszakította a képet és órákig nem lehetett megvigasztalni. Később elmondta nekem, hogy a piros vér volt és nem akar vért a képén. Később derült ki, hogy amikor katonák lerombolták a falujukat, az apját meggyilkolták. Szegény gyermek. Nem tudtam, hogy mit tegyek.”

Egy San Francisco-i középiskola igazgatója:

„Nagyon összetett feladat, ami sok fejtörést és gondos tervezést, és a megvalósításához szükséges forrásokat igényel, melyek gyakran mind hiányoznak. Ma már mások a diákok. Iskoláink egy bizonyos típusú diákok számára lettek tervezve, de valójában más típusúakat tanítunk. Ezzel tisztában vagyunk egy ideje. De a változtatásokhoz szükséges anyagi eszközök előteremtése óriási feladat.”

Kalifornia úgy igyekszik megbirkózni e problémákkal, hogy például minden tanárnak kötelezővé teszi a multikulturális oktatással foglalkozó kurzusokon való részvételt mind munkába állás előtt, mind pedig azután, illetve a tanároknak kötelező tanítási gyakorlatuk egy részét egy soknemzetiségű iskolában kell teljesíteniük (ez aztán nem okozhat problémát). Új szakosodási lehetőség a tanárképzésben a nyelvfejlesztés szak és az angol második nyelvként való tanítása (a korlátozott kétnyelvű megközelítés helyett) az angolul nem beszélő gyermekek számára. Szerke az államban mintaprogramokat indítottak be, fogadtak el és tettek közzé, hogy bemutassák, milyen programmal rendelkező iskolák működhetnek speciális befektetéssel, s milyenek anélkül. E példamodell legelőbbje bevonja a családot és a közösséget azokba a folyamatokba, melyek lehetővé teszik a kultúrák közti kommunikációt, s melyek tisztelni és értékelni törek-szenek a kulturális gyakorlatokat.

Ez a tanterekben elsajátított tananyag visszatükrözi a jelenlévő kultúrákat. E sokrétűség úgy teszi lehetővé a gyerekek, a fiatalok, az oktatók és a családok számára a közös szükségletekkel járó közös emberség elismerését, hogy nem lesznek közömbösek a tapasztalatokban, a hagyományokban, a vallásos meggyőződésekben és gyakorlatokban, az étkezésben, az öltözködésben és tradícióban megnyilvánuló különbségekkel szemben. A tanrendben már nem a különlegesség vagy egzotikum hangsúlyozása, illetve nemzeti ünnepek milyenségének kiemelése a legfontosabb. Jóval sürgetőbb probléma az, hogy e gyermekek nehézségeinek a megoldásához versenyt kell

futni az idővel, az iskola utáni órákban sokkal robbanékonyabbak a szociális problémák, mint az iskolában.

A törvény előírja és a Bill of Rights-ban lefektetett nemzeti értékeink megalapozzák azt, hogy igazságos oktatást biztosítsunk mindenki számára beleértve a külföldön született gyermekeket is. Nem csak emberjogi, hanem pragmatikus érvek is hozhatók e probléma sürgős megoldására. A holnap munkaerőjét nagyrészt e bevándorlók, s gyermekeik jelentik. Gazdaságunk jövőbeli egészségességének záloga, hogy ellássuk őket a megfelelő képességekkel, nyelvtudással és tudással, melyek révén elégedett, produktív tagjai lehetnek az államnak és tágabb társadalmunknak.

Ez az a szükségszerűen bekövetkező és kikerülhetetlen feladat, melyet meg kell oldania az oktatásnak a század hátralevő részében, illetve a következő században. A közhangulatban végbemenő változásoktól függetlenül, a növekvő idegengyűlölet és az erőforrások lehetséges aránytalan kihasználása miatt érzett neheztelés ellenére tanítani és védeni kell az Amerikába érkező új lakosokat, a bevándorlókat. Meg kell változtatni a tankönyveket és a tananyagokat. Alaposabban fel kell készíteni a tanárokat a különböző kultúrák és pedagógiai technikák ismeretére. Azokban a közösségekben, ahol elidegenedett fiatalok terrorizálják a bevándorlók gyermekeit, figyelembe kell venni a szociális és gazdasági körülményeket. Bár a helyzet egésze bonyolult, mégis meg lehet birkózni vele.

Ha szem előtt tartjuk, hogy Amerika a múltban mindig is a bevándorlók földje volt, akkor lehetségesnek tűnik a probléma megoldása. Ez sohasem volt nagyon jó, könnyű vagy olcsó. Nemzetünk szembekerült már néhány hasonló helyzettel, s bár nem mindig kezelte azokat megfelelően, a huszadik században mégis egy pluralista Amerika új képe rajzolódott ki. Napjainkban már egyénileg is keressük és értékeljük eltérő kulturális gyökereinket. Ugyanakkor pedig egy – a származásától és eredetétől függetlenül – minden amerikaiat védő alkotmányos kormányzat vezetése alatt nemzetté egyesülhetünk azáltal, ami közös bennünk. Ha megértjük a múltat, felismerjük bevándorláspolitikánk hibáit és sikereit, akkor képesek lehetünk érzékenyen, s mégis realistán kezelni a jelenlegi krízist. Továbbra is engedünk új amerikaiakat partjainkhoz, s a megfelelő élethez szükséges legjobb lehetőségeket biztosítjuk számukra mind az iskoláztatás, mind a munkalehetőségek, mind pedig a biztonságos lakhely tekintetében. Ez – bár nem tökéletes – mégis a törvény, az igazságosság, a mindenkinek elérhető ingyenes oktatás, valamint a hazánkban elérhető erőforrásokat megosztó hagyomány társadalma.

A tanulmány a lengyelországi Pulawy-ban tartott konferencián („A demokrácia felülvizsgálata”, 1994. október 27.) elhangzott előadás szerkesztett változata.

Fordította: Csontos Szabolcs

Irodalom

- Gutman, H. G. (1976): *Work, Culture, and Society in Industrializing America: Essays in the American Working Class and Social History*; New York.
- Isser, N. és Schwartz L. L. (1989): *The American School and the Melting Pot*; Wyndham Hall Press, Bristol.
- Jones, M. A. (1960): *American Immigration*. University of Chicago Press, Chicago.
- Kraut, A. M. (1990): From Foreign Shores. In *The Golden Door, U.S. Immigration and Ellis Island*. U.S. Information Agency.
- Ogawa, D. (1971): *From Japs to Japanese: an Evolution of Japanese-American Stereotypes*. McCutchan Publishing Corp, Berkeley.
- Olsen, L. (1988): Crossing the Schoolhouse Border: Immigrant Students and the California Public Schools. California Tomorrow Policy Research Report. *California Tomorrow*, San Francisco.

Edna Mitchell

ABSTRACT

EDNA MITCHELL: TRANSFORMATIONS IN PLURALISM IN AMERICA: CHALLENGE AND CRISIS FOR EDUCATION

This article, by an American visiting Fulbright Professor at József Attila University in Szeged, addresses the current controversy revolving around immigrants and illegal aliens in American schools and society. The author provides an historical background, describing several waves of immigrants entering the United States from the Colonial Period through the present day. The central theme of this paper is that newcomers in the United States have experienced varying degrees of acceptance from outright hostility, exploitation of labor, denial of rights to a more receptive welcome in the „land of opportunity.” The current social climate, with recent legislation in California establishing a trend, is that of a conservative back-lash against illegal aliens; a back-lash that often extends to legal immigrants and refugees who appear „foreign” or who have limited English speaking skills. The multicultural reality of American society has dramatic implications for schools, curricula, and for educators. It is essential that children learn and develop in a healthy school atmosphere. This requires the education and training of teachers who are knowledgeable about, and sensitive to, language and cultural differences. Children need to be taught in their own language in order to develop a strong foundation of skills and concepts; teachers must work with parents as partners in the education of children. The training of teachers now includes multicultural education as well as learning about how to teach English as a second language. The curriculum is also changing to reflect the changing ethnicity of the society. However, this is a controversial situation with policy debates raging and emotions flaring. The voices of immigrant children are heard in the article as they tell of their poignant experiences in entering schools as strangers from another land. Much about this current debate and the social problems surrounding it, can be understood in Hungary and Central Europe today where ethnic traditions and treatment of minorities is also a policy concern.

MAGYAR PEDAGÓGIA 95. Number 1-2. 5-18. (1995)

Levelezési cím / Address for correspondence: Edna Mitchell, Mills College 5000
MacArthur Blvd. Oakland, CA 94613

MULTIKULTURÁLIS NEVELÉS – EGY VÁLASZ

Elizabeth A. Bruch

József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék

A multikulturális nevelés – az általános iskolától a posztgraduális képzésig – manapság a pedagógia egyik fontos problémája mind a pedagógusok, mind a diákok számára. A probléma lényege az azon csoportokért érzett aggodalom, melyeket történelmileg diszkriminációval sújtottak. Amikor a hatvanas évek során a pedagógusok először vetették fel az iskolai multikulturális nevelés szükségességének gondolatát, akkor leginkább a faji kisebbségekre gondoltak. Manapság azonban a multikulturális nevelés tágabb értelemben használatos: magába foglalja a nemi, társadalmi, gazdasági, nyelvi, képességbeli, faji és nemzetiségi különbségek által felvetett nehézségeket.

A kontextus

A pedagógusok többsége szerint a multikulturális nevelés elismeri, megérti és értékeli a kulturális csoportok különbözőségét, valamint azt az igényt, hogy a diákok képességeit sokféle csoporttal való együttműködés során kell fejleszteni (*Arends*, 1991. 125. o.).

Az elmúlt évek során az amerikai iskolák és felsőoktatási intézmények elfogadták a „kulturális demokrácia” gyakorlatát a fogalom *Catherine R. Stimson-tól* (Rutger's University) származik (*Ravitch*, 1990. 40. o.). E megközelítés elfogadja, hogy az iskolának érzékenynek kell lennie a különbözőségekre, ha meg akarja érteni a múlt jelenben is működő és a jövőt befolyásoló hatásait.

A „kulturális demokrácia” a pluralisztikus megkülönböztetésben látja a fokozatosan kialakuló amerikai kultúra megértésének lehetőségét. *Milton Gordon* szerint az Egyesült Államokban történetileg három alapvető attitűd figyelhető meg a csoportközi kapcsolatokkal szemben (1961. 1977 in *Robertson*, 309. o., 1987). Ezek a következők: *Asszimiláció*: E megközelítés alapvetően az angol intézmények nyelv és kultúra módosított formában történő fenntartásának kívánatosságát támogatja. Történelmileg ez lényegében az angolszász kultúrával szembeni konformitás jelentette.

Olvasztótégely: E megközelítés lényege egy teljesen új, az Amerikai Egyesült Államokban élő valamennyi faj és etnikai csoport együttéléséből kialakuló kulturális és biológiai elegy kívánatosságának a hangsúlyozása. A faji és etnikai kapcsolatokkal

foglalkozó szakemberek többsége úgy véli, hogy ez az irányzat soha nem volt túl jelentős az amerikai történelemben.

Kulturális pluralizmus: E megközelítés számos különálló ám egymás mellett létező csoportot tételez fel, melyek mindegyike úgy törekszik saját hagyományának és kultúrájának megőrzésére, hogy közben lojális a mindnyájukat magába foglaló nemzettel szemben.

A kulturális pluralizmuson alapuló megközelítés elutasítja mind az asszimiláció rasszizmusát és/vagy angolszász konformizmusát/amerikanizációját, mind pedig az olvasztótégelyből kikerülő egyetlen kultúra felfogást. A kulturális pluralizmus – miközben elfogadja és támogatja a (bárhogyan is meghatározott) amerikai kultúra létének eszméjét – elfogadja és támogatja a szubkultúrák valós értékeit és pozitívumait.

A kulturális pluralizmus nyomán felülvizsgálták azt, hogy mit tanítanak a gyermekeknek, mit kell olvasniuk és tanulniuk az iskolákban. A változtatások végrehajtása nagyon bonyolult folyamat, ám végeredményben azt az üzenetet közvetíti nemcsak az Amerikai Egyesült Államoknak, hanem a világ más részeinek is, hogy mind a mai napig mind pedig a jövőben komolyan számot vetettünk és számot fogunk vetni a multi-kulturális nevelés jelentőségével, és hogy végeredményben megtanultunk együttélni – többé kevésbé békésen – egy több mint 280 milliós nemzetben (Ravitch, 1992. 40. o.).

A probléma bemutatása

Igen könnyű önelégülten hátradőlni, ha arra gondolunk, hogy milyen sok különböző csoport tagjai váltak sikeres résztvevőivé társadalmunknak – például nőket választanak fontos kormányzati pozíciókba, a kissebbségek tagjai egyre nagyobb számban kapnak egyetemi és főiskolai diplomát. *Sleeter és Grant* (1988) szerint azonban az egyéni sikerek önmagukban félrevezetőek lehetnek.

A továbbra is fennálló egyenlőtlenségek csupán egy töredékét tekintve, sokak számára riasztó például az a tény, hogy a középiskolát (high school) végzett feketék jövedelme még mindig 40%-kal marad el az ugyanilyen végzettséggel rendelkező fehérek jövedelmétől. Számptalan további egyenlőtlenség válik nyilvánvalóvá, ha az egészségügyi szolgáltatások, a bűnözési statisztikák, a politikai képviselet és egyéb téren jelentkező különbségekre gondolunk. Ugyanígy nem túl biztatóak a nők számára a statisztikailag kimutatható folyamatok. A nők több háztartást vezetnek, s ez tovább növeli a létminimum alatt élő nők és gyermekek számát. 1985-ben az egyedülálló nők által fenntartott háztartások 21%-a volt a létminimum alatt, s az előrejelzések szerint ez a szám 2020-ra 27%-ra emelkedik (*Pallas, Natriello és McDill*, 1989. 16–22. o.). A fekete egyedülálló háztartásokra ugyanez a szám 1985-ben 55%, ami 1993-ra 64%-ra emelkedett (*Hull*, 1995. 48. o.). A populáció egy másik hátrányos helyzetű csoportját a fogyatékosok alkotják. Habár erre a csoportra vonatkozó statisztikák távolról sem olyan teljeseek, mint a népesség többi csoportja esetében, azt azonban már mutatják, hogy körükben a munkanélküliség mintegy 36%-os és a becslések szerint 26%-uk él a létminimum alatt (*Pallas, Natriello és McDill*, 1989. 16–22. o.).

Számolniuk kell-e az iskoláknak ezekkel a társadalmi különbségekkel?

Sokak számára nem teljesen evidens, hogy az iskoláknak milyen szerepük lehet az ilyen komplex társadalmi jelenségek kezelésében. Az iskoláknak – érvelnek – elég problémát jelent az alapok megtanítása, valamint az állami és szövetségi, kimenetszabályozott (output) vizsgákon elért eredmények javítása. Ha azonban elfogadjuk a hajdani pedagógus, *John Dewey* filozófiáját, akkor láthatjuk, hogy nézetei egy fontos üzenettel szolgálnak a ma iskolái felelősségére vonatkozóan: a multikulturális nevelés döntő fontosságú mozzanat az iskola funkciói között. *Dewey* (1938. 25. o.) hangsúlyozta, hogy úgy kell tanítani a fiataloknak a demokratikus társadalom értékeit, valamint az emberi kapcsolatok mintáit, hogy az iskolai nevelési folyamat egy viszonylag folyamatos átmenetet biztosítson a diáklét és az iskolán kívüli társadalom között. Támogatta a gondolatot, mely szerint az oktatás mint eszköz összhangban kell, hogy álljon a céllal. Az iskolák nem képesek kifejleszteni az alapvető értékek tiszteletét és az élethez való viszonyulásokat a leendő állampolgároknak, ha intézményként nem képesek magukba integrálni a demokratikus társadalom sajátos folyamatait és céljait.

Az Egyesült Államok nevelőinek többsége még mindig magáénak vallja ezt a gondolkodásmódot. Pedagógusok és az amerikaiak általában hisznek abban, hogy az oktatás amellet, hogy felelősségteljes állampolgárokká formálja a diákokat képes felkészíteni őket egy anyagilag, személyesen, politikailag, kulturálisan jobb életre. A kutatások visszatérően kimutatják az iskolázottság és a jövedelem korrelációját.

John Dewey kora óta az Amerikai Egyesült Államok népességének összetétele drámai módon megváltozott. Így például napjainkban az USA népességének 75%-át teszik ki az európai eredetű csoportok. A demográfusok előrejelzései szerint 2050-re ez a szám 53%-ra fog csökkenni – a lakosság további megoszlása: 21% latin-amerikai, 16% afro-amerikai, 11% ázsiai és 1,2% bennszülött amerikai – (*Eggen és Kauchak*, 1994. 20. o.). Az elmúlt években jelentősen megnőtt a Vietnámból, Koreából, Japánból érkező bevándorlók száma. Egyes iskolakörzeteknek még másoknál is nagyobb nyelvi sokféleséggel kell megküzdeniük. A kaliforniai Los Angelesben például a diákpuláció több mint 81 nyelvet képvisel (*Nazario*, 1989. 21. o.). Az Egyesült Államok tizenöt legnagyobb iskolakörzetében a kisebbségek iskolás korú tagjainak 70–96%-a iratkozik be az elemi iskolákba. A mostani bevándorlók 83%-a Dél-Amerikából és Ázsiából érkezik, ők körülbelül háromszáz nyelvet és dialektust beszélnek (USA népszámlálási adat, *Arends* idézi 126. o.).

Az USA kulturális sokfélesége szerves része identitásunknak. Egy multikulturális országban élünk. Ám földrajzi határainkon túl is egy multikulturális világot látunk, melynek egyre sokszínűbb közösséghez a különféle technológiákhoz való hozzájutás lehetősége egyre szorosabban köt minket. A pedagógusok többsége úgy véli, hogy ha meg akarunk felelni azoknak a pedagógiai követelményeknek, melyeket országunk és a világ támaszt velünk szemben, akkor nincs más választásunk, mint olyan pedagógiai programok bevezetése, melyek változó társadalmunk igényeit kielégítik, s felkészítik a diákokat egy multikulturális országban és világban való életre.

Az etnocentrizmus problémája. Felerősödhet-e vajon az etnocentrizmus a multikulturális nevelés révén?

A etnocentrizmus fogalmát *William Graham Sumner* vezette be. Szerinte etnocentrizmusról akkor beszélhetünk, ha egy közösség képviselője úgy véli, hogy a csoportja által képviselt kultúra vagy életvitel magasabbrendű bármely más közösség kultúrájánál vagy életmódjánál (*Schaffer*, 1989. 81. o.). A funkcionális szociológusok – például *Linton*, *Merton* – szerint az etnocentrizmusnak egyaránt vannak pozitív és negatív oldalai. A társadalom egyik fontos funkcióját tölti be amennyiben megalapozza a szolidaritást, a kulturális hagyomány által nyújtott biztonságot, a közös célokért végzett munkát, a lojalitást, büszkeséget, stb. Negatív aspektusai ezzel szemben társadalmi robbanáshoz és más csoportok elnyomásához vezethetnek.

A multikulturális nevelés egy olyan tanulási környezetet teremthet, melyben a diákok ismereteket szerezhetnek és tanulhatnak egymás kultúrájáról, annak eltérő háttéréről és egyediségéről. Az etnocentrizmus – megfelelő háttér és arányok megléte esetén – ugyancsak kihívást jelenthet a tanárok és a diákok számára arra nézve, hogy görcső alá vegyék saját etnocentrizmusukat, és megtanulják egymástól más kultúrák, és szubkultúrák tiszteletét, vagyis azt, hogy azok talán eltérőek, ám nem „jók” vagy „rosszak” csak mások.

A multikulturális nevelés irányzatai

Míg a pedagógusok többsége helyesli a multikulturális nevelés szükségességét, addig nincs még konszenzus tekintetben, hogy mely irányzat a legmegfelelőbb a célok elérésére. Különböző elméleti háttérre, különböző filozófiákra alapozva különböző irányzatok tűnnek elfogadhatónak.

Grant és *Sleeter* kutatásai szerint (1988) az öt legjelentősebb irányzat a következő: a) a hátrányos helyzetűek és a kulturálisan különbözők nevelése; b) az emberi kapcsolatok; c) az integrált csoport curriculum; d) a multikulturális nevelés; e) a multikulturális és rekonstruktív nevelés.

A hátrányos helyzetűek és a kulturálisan különbözők nevelése

Ezen irányzat a különös curricularis változtatások helyett a módszertani eszközök módosítására fekteti a hangsúlyt. A módszer filozófiája azon meggyőződésből származik, hogy az elsajátított tudás szempontjából mind a mai napig diszkrimináció sújtotta a kisebbségeket, a nőket, az etnikumokat, a társadalmilag és gazdaságilag hátrányos helyzetűeket, valamint a hátrányos helyzetű diákokat. Ezentúl a tanár felelőssége segíteni ezeknek a diákoknak a többiekhez való felzárkózásban. A multikulturális nevelés ezen irányzata szerint különösen az iskola működéseknek hiányosságait kell figyelemmel kísérni. A tanárok módosíthatják tanítási stílusukat annak érdekében, hogy

azok leginkább megfeleljenek a különféle tanulási stratégiáknak – például vizuális, hallási, kinezetikus –, s ezzel segítsenek a diákoknak képességeik kifejlesztésében. Az irányzat lényege olyan átmenetek felkínálása, melyek felhasználásával a diákok felzárkózhatnak, s elérhetik a „többség” szintjét.

Az emberi kapcsolatok megközelítés

E megközelítés lényege az, hogy az iskolák egyik legfontosabb célja egy olyan tanulási környezet megteremtése, melyben a diákok között természetes egymás kölcsönös elfogadása és tisztelete. A hangsúly a diákok közti pozitív viszonyokon, a sztereotípiák elutasításán és az előítéletek felszámolásán van. Egy viszonylag új tanítási módszer, a kooperáción alapuló tanulás, olyan oktatási megközelítésekkel szolgál, melyek együttműködésen alapuló tanulást alakítanak ki, vagyis olyan tanulást, ahol a csoport minden tagja együtt dolgozik egy feladat megoldásán. Közösén osztják fel a feladatot és a tanulás maximális eredményessége érdekében felhasználják a csoport minden tagjának képességét. E folyamat közben megismerik és megtanulják tisztelni a különféle diákok által a tanulási környezetbe hozott különböző háttereket, jártasságokat és képességeket. Az emberi kapcsolatok megközelítésének egyik szerves eleme a curriculum olyan megváltoztatása, mely során minden egyes szubkultúrából beleintegrálódik valami az egységes kurzusba. A megközelítés alkalmazható továbbá az egész iskolára, s nemcsak az egyes évfolyamokra vagy konkrét tárgyakra.

Az integrált csoport curriculum

E megközelítés a curriculum megváltoztatását hangsúlyozza. Támogatói úgy vélik, hogy a domináns kultúráról kialakított képet a szubkultúrák hozzáadásával gazdagítani kell. A szubkultúrák kultúrák közti ismertetésére is sort kell keríteni. Például egy Amerikai Egyesült Államok története óra kidomboríthatná a nők hozzájárulását a történelem menetéhez. Ugyancsak egész egységeket, kurzusokat szentelhetne a tananyag például a nem-nyugati társadalmaknak, a nőknek, a feketéknek, a latin-amerikaiaknak. A megközelítés analizálja az egyes alcsoportokkal szembeni előítéleteket.

Multikulturális nevelés

Az összes közül ez a legismertebb megközelítés. Meghatározása valószínűleg a legjobb tekintetben, hogy kifejezi mindazt, amit a legtöbb pedagógus multikulturális nevelés alatt ért. Központi célként a minden csoportra kiterjedő egyenlő elismerés megteremtését, valamint a társadalmi esélyegyenlőség elérésére való törekvést tartja. A kulturális sokféleség a társadalom egyik oszlopa. Az irányzat mind curriculáris, mind pedig oktatási változtatásokat javasol. Hívei szerint az iskolakörzetnek – átvett gyakorlatokkal – tükröznie kell a kultúrák sokféleségét. Az oktatás szempontjából pedig a tanároknak építeniük kell a diákok hátterére, mint olyan forrásra, mely az egész csoport számára releváns. Úgy kell fenntartaniuk a magas oktatási színvonalat, hogy tisztelik és integrálják a tanulási stílusok terén megmutatkozó különbségeket. A curri-

culum tehát úgy áll össze, hogy – miközben még mindig lefedi a fontos tárgyakat – láttatja számos szubkultúra nézőpontját. A curriculum összeállításának másik fontos szempontja pedig a sztereotípiáktól és előítéletektől való mentesség.

Multikulturális és rekonstruktív nevelés

Ezen irányzat arra törekszik, hogy kialakítsa a diákokban a társadalmi folyamatok és egyenlőtlenségek kritikus szemlélésére és az ilyesfajta problémák cselekvésben megnyilvánuló kezelésére való képességet. A curriculumba és az oktatásba gyakran a többi megközelítésben is felhasznált gyakorlatokat építik be – például az alcsoportok kultúrájából veszik a tananyagot; kiküszöbölik a sztereotípiákat és előítéleteket; kooperatív tanulás. Emellett számos más elemet is felhasználnak. Ezek (1) a demokrácia gyakorlása az osztályteremben; (2) a diákok – saját életmódjuk kritikus kezelésével – megtanulják kritikusan vizsgálni a társadalmi feltételeket; (3) a diákok a társadalmi cselekvésre való képességeket a tananyag szerves részeként tanulják; (4) a tanárok – a közösségben felmerülő problémák megoldására – aktívan dolgoznak a hátrányos helyzetű csoportokkal.

Bármilyen megközelítést tartson is jónak egy adott iskolakörzet a multikulturális neveléssel kapcsolatban, a lényeg az lenne, hogy tanítási gyakorlatát a kulturális különbségekre való érzékenység határozza meg. A kulturális különbségekre érzékeny nevelés elismeri a sokféleséget az osztályteremben és próbálja azt beintegrálni az oktatásba. E cél három fő módon érhető el: a diákok különbözőségének fel- és elismerésével, valamint annak nyilvánvalóvá tételével, hogy minden diákot szívesen látnak és értékelnek mint emberi lényt; a diákok kulturális háttérének felhasználásával az összes többi diáknak pozitív képpel lehet szolgálni az adott kultúráról; a különböző tanulási stratégiák azonosításával és megerősítésével mindenki egy olyan attitűdöt sajátít el, mely szerint különbsége révén bizonyos szempontból hozzájárul, bizonyos szempontból pedig gátolja a közösség működését, ám – végül is – mindnyájan gazdagodunk egymás különbözőségétől, s a többiek tanulási környezethez való hozzájárulásától (Eggen és Kauchack, 1994. 172. o.).

Konklúzió

Nehéznek bizonyult végrehajtani az oktatásban a multikulturális diákpulációt jobban kiszolgáló változtatásokat, s e folyamat során számtalan vitás kérdés merült fel. Ennek ellenére a multikulturális nevelés mint megközelítés az amerikai történelem egy érdekesebb és pontosabb magyarázatával szolgál. Egy multikulturális curriculumnak korrekt tudományosságra kell törekednie, ám emellett az is lényeges, hogy lehetővé tegye a különféle csoportok számára a reális önbecsülés kialakítását, s így mindnyájan büszkék lehessünk egymás eredményeire függetlenül történelmeink különbözőségétől.

„Az iskoláknak arra kell törekedniük, hogy megteremtsék az egyensúlyt az egység – ugyanazon nemzet állampolgárai – és a sokaság – az amerikai nép sokszínű történelmének letéteményesei – között. Fontos megőrizni annak az amerikaiságnak a tudatát, mely közösség társadalmába és kultúrájába mindnyájan beletartozunk.” (Ravitch, 1990. 46. o.)

Fordította: Csontos Szabolcs

Irodalom

- Arends, R. I. (1991): *Learning to Teach*. (2. kiad.) McGraw-Hill, New York.
- Dewey, J. (1938): *Experience and Education*. MacMillan Publishing, New York.
- Eggen, P. D. és Kauchak, D. (1994): *Educational Psychology: Classroom Connections*. Merrill, imprint of Macmillan College Publishing Company, New York.
- Hull, J. D. (1995): The State of the Union. *Time*. 145. 5. sz.
- Nazario, S. L. (1989): Failing in 81 Languages. *The Wall Street Journal*, 21.
- Pallas, A., Natriello, G. és McDill, E. (1989): The Changing Nature of the Disadvantaged Population: Current Dimensions and Future Trends. *Educational Research*. Vol. 18.
- Ravitch, D. (1990): Diversity in Education. *The American Scholar*. 59. 3. sz.
- Robertson, I. (1987): *Sociology*. (3. kiad.) McGraw-Hill, New York.
- Schaeffer, R. T. (1989): *Sociology*. (3. kiad.) McGraw-Hill, New York.
- Sleeter, C. E. és Grant C. A. (1988): *Making Choice for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. Columbus, Charles M. Merrill, Ohio.
- Amerikai Egyesült Államok Népszámlálás, 1992.

Elizabeth. A. Bruch

ABSTRACT

ELIZABETH A. BRUCH: MULTICULTURAL EDUCATION - A RESPONSE

In this article, the author provides an overview on multicultural education in the United States from its early history to its current application and implementation in today's schools. The authors' perspectives include the following: 1) describing the three major approaches, historically, that have existed in understanding intergroup relations in the United States: assimilation, melting pot, and cultural pluralism; 2) describing the current problem; 3) looking at the issue of whether or not multiculturalism is the school's responsibility, and 4) reviewing the current approaches to providing multicultural education in schools in the United States.

MAGYAR PEDAGÓGIA 95. Number 1-2. 19-26. (1995)

Levelezési cím / Address for correspondence: Elizabeth A. Bruch, Department of Education, Attila József University, H-6722 Szeged, Petőfi sgt. 30-34.

A NEVELÉS TERMÉSZETTÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEI Elméleti pedagógiai tanulmány

Gáspár László
Kőrösi Csoma Sándor Főiskola

Előzetes megjegyzések

Cél, tartalom, módszer

Tanulmányomnak nem az a célja, hogy kibővítse vagy átrendezze az antropogenezissel és közvetlen előzményeivel kapcsolatos ismereteinket, hanem az, hogy az antropogenezis ma már közismertnek tekinthető természeti előfeltételeit és szakaszonkénti fő jellemzőit elméleti pedagógiai nézőpontból *újraértelmezze*.

Amikor a nevelés természeti *előfeltételeit* és *előformáit* keressük, egyszerre két értelmezési keretet kell folytonosan egymásra vonatkoztatnunk: a természettörténeti múlt *kikövetkeztethető* és a társadalomtörténeti jelen *tapasztalható* állapotait. Ebből azonban még nem következhet sem az időtartamok önkényes megrövidítése, sem az idősíkok önkényes egymásra csúsztatása. Módszertani szempontból éppen ezek a torzításlehetőségek jelentik a fő nehézséget, mert a bioszociális és a társadalmi lét különbözik is egymástól, hasonlít is egymásra. Ha egy elméleti megközelítés a különbségeket hangsúlyozza túl, akkor áthatolhatatlan teoretikus akadályokat állít az *átmenet* lehetséges formáinak tisztázási kísérleteinek elé. De ha a hasonlóság ismervei és bizonyítékai dominálnak az elméleti előfeltevések között, sem a *változás irányát*, sem annak *intenzitását* nem lehet világosan körülhatárolni és kimutatni az állattól az emberig vezető evolúciós úton.

A nevelés kétségtelenül társadalmi tevékenység, de meghatározott természettörténeti előfeltételekre és természeti feltételekre épül. A nevelés eredete éppúgy a természettörténeti múltba nyúlik vissza, mint minden más társadalmi jelensége. Ez pedig feladatot jelent a kutató számára, mert a nevelés eredete is magyarázatra szorul.

Azok a vázlatos eredetmagyarázatok, amelyek a pedagógiai kézikönyvek első lapjain találhatóak, nem annyira a vázaltszerűségük, mint inkább egytényezős szemléletük miatt nem kielégítőek az olvasó számára. Akár a gondozási vagy az utánzási ösztönt, akár az állati tanulást vagy játékot, akár az állati „termelést” állítják a középpontba,

rendszerint figyelmen kívül hagyják, hogy mind a bioszociális lét, mind a szociokulturális lét az élettevékenységek meghatározott *totalitását* jelenti és képviseli. A nevelés és annak bármely előformája csak ezeknek a totalitásoknak a struktúrát alkotó elemeként, belső mozzanataként fejlődhet ki és szilárdulhat meg. Egy *eredendően* sokelemű, sokrétegű, sokviszonylatú rendszer őselőzményei sem lehetnek egyeleműek, egyrétegűek, egyviszonylatúak; a totalitások fejlődnek totalitásokká, komplexumok fejlődnek komplexumokká.

Az esetleges félreértéseket elkerülendő, ismételten és nyomatékosan hangsúlyozzuk: a természettörténeti múltban nem „a” *nevelés* jön létre a maga specifikusan emberi formájában, de létrejönnek azok a természettörténeti előfeltételek és előformák, amelyek nélkül a nevelés mint szociokulturális tevékenység sem alakulhatott volna ki.

Arra a közbevetendő kérdésre, hogy mit értünk természettörténeti múlton, azt a „laza”, ám indokolható és védhető választ adjuk, hogy az emberszabású főemlősöktől a fogalmilag gondolkodó, folyamatosan beszélő és összetett szerszámokat készítő „mai emberig” – a Homo sapiensig – vezető 15–20 millió éves változási-fejlődési folyamatot értjük. Az antropogenezist tehát értelemszerűen a természettörténeti előzmények közé soroljuk.

Értelmezési keret: a nevelés fogalma

Ahhoz, hogy a nevelés természettörténeti előfeltételeit és előformáit akárcsak vázlatosan is feltárhassuk, előbb tisztáznunk kell, mit értünk egyáltalán nevelésen. Előrebocsátunk egy szűkebb és egy tágabb nevelés-meghatározást.

A rövidebb nevelés-meghatározás így szól: *nevelés az adott társadalomban szükséges egyéni képességek intenzív fejlesztése*. (Ebbe természetes módon beletartozik az *egyén* társadalmi érvényesüléséhez szükséges képességek fejlesztése is.) Ez lehetővé teszi, hogy a nevelést „első tekintetre” meg tudjuk különböztetni más, vele rokon el-sajátításformáktól, például a szocializációtól vagy a művelődéstől. (A szocializáció az egyed mindennapi életképességének spontán, tapasztalati formálódása. A művelődés az egyénileg preferált képességek intenzív fejlesztése és önfejlesztése.)

A nevelésben az társadalom egész fennmaradása és előrehaladása szempontjából nélkülözhetetlen (vagy annak tartott) képességek és tulajdonságok intenzív fejlesztésére esik a hangsúly. Az intenzitás fő ismérvei: a céltudatosság, a szervezethez, a szakszerűség, az eredményesség.

A pedagógiai vagy kvázi-pedagógiai folyamatok tüzetesebb szakmai elemzéséhez van szükségünk a tágabb, kifejtettebb nevelés-meghatározásra. Ez az utóbbi konkrét és tagolt totalitásként próbálja megragadni a nevelés egészét.

Második, teljesebb nevelés-meghatározásunk a következő ismérvek egységes fogalmi keretbe foglalására tesz kísérletet. Ezek szerint a nevelés

- az emberi nemre jellemző képességeknek,
- az adott kultúrában
- a felnövekvő nemzedék számára
- társadalmi közmegegyezéssel,
- szakszerűen (hozzáértő módon) kiválasztott részének

- intenzív közvetítése, egyben
- aktív elsajátítása,
- a neveltek élettevékenysége alapján,
- a nevelők tudatos irányításával,
- a nevelők és a neveltek tartós együttműködésének keretei között,
- miközben a neveltek (részben a nevelők is) szociokulturális minőségükben szükségképpen átalakulnak.

Az adott tartalmi és terjedelmi keretek között a legcsekélyebb esélyünk sem lehet arra, hogy az egyes ismérveket külön-külön értelmezzük. Csupán megjegyezzük, korábban már tettünk erre kísérletet.

A természettörténeti előfeltételeket és előformákat a fenti meghatározásból kiindulva, a felsorolt ismérvek alapján keressük. Módszerünk lényege, hogy az „elemeket” nem egymástól függetlenül, hanem a bioszociális elsajátításformák egy „korabeli” totalitásán belül próbáljuk meg körülhatárolni. A bioszocializáció szerepe az adott természeti környezethez kötött csoportélet objektív követelményeinek egyedi elsajátítása. Az az átfogó életkeret, amelyben mindez lezajlik, a bioszociális lét. Az előbbi, teljesebb nevelés-meghatározás alapján a bioszociális lét „kvázi-pedagógiai” vonatkozásait a következő metszetekre bonthatjuk:

1) *A fajra jellemző képességek.* Ebbe a körbe tartozik minden olyan egyedfőlötti csoportképződmény, amely elsajátítási feladatokat ró a csoportba beleszülető egyedre: a csoporthierarchia, a csoportbölcesség, a kommunikációs rendszer, a felnőtt egyedek viselkedési mintái stb.

2) *„Kultúrára” emlékeztető csoportjellegzetességek.* Például a csoportonként különböző hívőjelek, amelyek alapján a csoportbelieket meg lehet különböztetni a csoporton kívüliektől.

3) *A fiatal egyedekhez fűződő csoportattitűd.* Ez még a leglazább formájában is a felnővekvő nemzedék felé forduló kollektív figyelem csirája.

4) *A csoportkövetelményeknek való egyedi megfelelés mintái.* Ezeket a létfenntartásra és a fajfenntartásra képes felnőtt egyedek ösztönösen sugározzák. A követelményeket tükröző-képviselő viselkedésminták tehát *kiválasztódnak*. A minták természetes kiválasztódását nagy mértékben elősegíti, hogy a mintáktól való eltéréseket, mint szabályszegéseket a csoport, a vezérhím rendszerint bünteti.

5) Az elsajátítandó tartalmak *tudatos kiválasztására* a főemlősöknél nem találunk példát. Tanulnak, de nem tanítanak, ellenben a „minták” természetes kiválasztódása, miként a 4. pontnál láttuk, állandóan végbemegy. Azok a viselkedésformák maradnak fenn, amelyek a bioszociális létben hasznosnak bizonyulnak.

6) A bioszocializáció *intenzitását* a viszonylag tartós anya-kölyök kapcsolat ezen belül az anya aktív védelmező-gondozó szerepe felfokozza.

7) Az állat *tanulási képessége* lehetővé teszi a csoportélet objektív követelményeinek egyedi elsajátítását. (Ezt az öröklött genetikai program „nyitott része” alapozza meg.)

8) A viselkedéstanulás az anya-kölyök kapcsolat által tagolt bioszocializációra alapozódik. Ebben azonban sajátos és egyre meghatározóbb szerepet játszik az állat *élettevékenysége*. Az anyaállat egy ideig a legfőbb bioszocializációs ágens, de a kölykök,

például a játékos utánzás közben és által, más fajtársaktól is tanulnak. A saját élettevékenység mindjobban beépül a bioszocializáció egészébe.

9) A tudatos tanításra a főemlősöknél nehéz lenne példát találni, az azonban kétségtelenül kimutatható, hogy bizonyos *áthagyományozott tapasztalatok* – elsősorban az élelemkereséssel és a veszélyhelyzetekkel összefüggésben – *több nemzedéken át fennmaradnak*. A fajra, a populációra jellemző tulajdonságok tehát nemcsak a genetikai öröklődés, hanem a *bioszociális átörökítés* útján is terjednek.

10) A „nevelők” és a „neveltek” viszonylag tartós együttműködése nem tudatosan formálódik, hanem azt a „társas hajlam” tartja fenn, de minden tanulási folyamatban meghatározó faktorként létezik. Az állati tanulás az anya–kölyök kapcsolat által artikulált társas tanulás.

11) A főemlősök bioszocializációjában eredményként *az egyed bioszociális minőségének karakterisztikus megváltozása* jelenik meg. A fiatal egyed még nem képes arra, amit a felnőtt, érett egyednek meg kell tennie; tudniillik, hogy a csoportkövetelményeknek megfelelő ön- és fajfenntartó tevékenységet folytasson.

Ez a rövid és módfelett vázlatos áttekintés is jelzi, hogy a nevelésnek mint specifikusan emberi tevékenységnek jónéhány természeti előfeltétele és kezdeti előformája megtalálható már a természettörténeti múltban. Az állat éppúgy elsajátítja saját életfeltételeit és életkövetelményeit, mint az ember. A különbség csupán annyi, hogy az állat állatként, az ember emberként sajátítja el életfeltételeit és életkövetelményeit. Ugyanakkor az állat és az ember különbsége korántsem állandó. A *bioszociális lét* „méhében” fokozatosan felhalmozódnak és új struktúrákba rendeződnek a *szociokulturális lét* természeti előfeltételei. A kettő közötti lényegi eltérések azonban évmilliók alatt képződtek.

A főemlősök evolúciója

Az erdei életmód és az „állati intelligencia”

A tanulási képesség egyike a legnélkülözhetetlenebb nevelési-nevelődési feltételeknek. Feltehető, hogy ennek alakításában az őserdei környezet kivételes szerepet játszott.

Az emlősök azzal „futottak rá” a legsikeresebb evolúciós pályára, hogy a hatalmas, erős és veszedelmes őshüllők beüzték őket az őserdőbe (illetve nem engedték ki őket az őserdőből). Bizonyos, hogy sokat nyertek ezzel a vereséggel. A relációkban gazdag őserdő *differenciált alkalmazkodásra* kényszerítette őket. Ha nem akartak elpusztulni, tanulniuk kellett; meg kellett ismerniük az őserdőben rejlő túlélési lehetőségeket. Az őserdő relációkban nem egyszerűen gazdag, hanem a *leggazdagabb* élettér.

A következő jellemzők láthatóan igazolják ezt a megállapítást:

- Nem pusztán lehetővé teszi, hanem kikényszeríti a *háromdimenziós tér* „minden irányú” bioszociális kiaknázását.

- Az őserdő *vertikálisan tagolt élettér*; mind az öt szintje hozzáférhető az ételment, társat, védelmet stb. kereső, tehát szakadatlanul helyváltoztató tevékenységet folytató állat számára.
- Az őserdő *horizontálisan is tagolt* élettér sűrűbb és ritkább vegetációk, száraz és nedves erdőrészek, megközelíthető és megközelíthetetlen útszakaszok teli és szinte akadálytalan haladási pályák váltogatják egymást.
- Az őserdő egyszerre *statikus és dinamikus természetföldrajzi egység*; helyüket megtartó domborzati képződmények, növényegyüttesek és a helyüket szakadatlanul változtató állatok – fajtársak és nem fajtársak – találhatóak benne.
- Az őserdő *életközösségek* otthona; a különböző fajokhoz tartozó élőlények sokféle egymástól függő társulása rejtőzik az őserdő mélyén.
- Az őserdő állandó és változó alkotóelemei a térben és az időben *egyenlőtlenül oszlanak meg*; az élelemből területeket élelemszegény területek, a veszélytelen zónákat veszélyes zónák, az esős évszakokat szárazabb évszakok stb. követik; és ezeknek a tényezőknek a kiterjedtsége, intenzitási foka, jellege folytonosan változik.
- Végül, az őserdő telítve van „*nem szabályos*” – éppen ezért nehezen kiszámítható, elérhető, megragadható – *mintázatokkal*. Ezek külön tanulási feladatot jelentenek az állat számára.

Ez azonban csak a tagolt környezet „*külső köre*”. Van egy másik, még tagoltabb, még közelebb, még belsőbb, a bioszociális létbe még közvetlenebbül belenyúló környezet az állat számára: a fajtársaknak az az együttélő és többnyire együttműködő csoportja, amelybe az egyed beleszületik. A csoport maga is strukturált egész, meghatározott mennyiségi és minőségi jellemzőkkel. A lehetséges „mutatók” közül a felnövekvő egyed számára valószínűleg jelentősége van vagy lehet a következőknek:

- A *csoport* mindig meghatározott viszonyban van azzal a *territóriummal*, amelyben önmagát szakadatlanul újratermeli; a főemlősök egy része ragaszkodik a megszokott élőhelyéhez, ha kell, megvédi azt a betolakodóktól.
- Az előbbi eltartóképességétől függ a *csoportnagyság*; a legtöbb főemlős-csoport létszáma ritkán kevesebb, mint 10 fő és ritkán több, mint ennek a háromszorosa.
- Mindegyik csoportra jellemző az *élettevékenységek egy totalitása*, melyek alapvetően két metszetben ragadhatók meg:
 - a) Az *irány* szempontjából megkülönböztethetünk tárgyakhoz, társakhoz és kommunikációs formákhoz fűződő tevékenységeket.
 - b) A *jelleg* szempontjából megkülönböztethetünk játékokra, tanulásra és munkára emlékeztető tevékenységeket (az „emlékeztető” szóval csupán arra utalunk, hogy ezek nem specifikusan emberi, hanem *specifikusan állati* játékok, tanulási és munkaformák).

Kizárólag a tevékenység szférájában is rendkívül összetett relációk jöhetnek létre. Ezt a relációképződési lehetősége egy igen egyszerű mátrix-szal szemléltetjük (1. táblázat).

1. táblázat. A relációképződés lehetőségei

	Tárgyak	Társak	Kommunikációs formák
Játék	+	+	+
Tanulás	+	+	+
Munka	+	+	+

- A csoport strukturált egység. Nemcsak a csoporttevékenység differenciálódik, hanem a *csoportszerkezet* is. Két fő struktúráképző tényező hat. Az egyik a csoporthierarchia, a másik a viszonylag rövid, de intenzív anya-kölyök kapcsolatok hálózata. Mindkettő közelebb áll a fajfenntartáshoz, mint az önfenntartáshoz.
- A főemlős-csoport az adott környezetben csak akkor képes önmagát újratermelni, ha nem csupán ön- és fajfenntartó, hanem kapcsolattartó képességgel is rendelkezik. A viszonylag *differenciált kommunikációs rendszer* a sikeres csoporttevékenység nélkülözhetetlen feltétele.

Az állatra váró tanulási feladatok egyszerűen számosak és erőfeszítést igénylőek. Az összes „külső” és „belső”, azt is mondhatjuk természetföldrajzi és bioszociális *létmozzanathoz* ki kell dolgoznia a maga sikeres és elfogadott egyedi viszonyát. Meg kell tanulnia (legalább):

- 1) Az adott relációgazdag természeti környezetben életben maradni.
 - 2) Az adott strukturált csoportban élni; a fajtársakkal folyamatosan kapcsolatban maradni.
 - 3) Az önfenntartáshoz szükséges speciális élelemkereső – egyben helyváltoztató – tevékenységeket sikeresen elvégezni.
 - 4) A fajfenntartás szempontjából lényeges nemi szerepeket és funkciókat – a csoporthierarchiában kijelölt egyedi státusz szerint – gyakorolni stb.
- „Pedagógiai” szempontból – azaz a nevelés természeti előfeltételei szempontjából – aligha hagyhatók figyelmen kívül a következők:
- Az állatot az őserdei élet bonyolult és nehéz tanulási feladatok elé állítja.
 - A szelekciós mechanizmus úgy hat, hogy a jobban tanuló (intelligens) állatok bizonyulnak a fennmaradásra alkalmasabbaknak.
 - Az állat számára a „tanulnivalókat” egy intenzív anya-kölyök kapcsolat által artikulált bioszocializációs folyamat közvetíti.
 - Az anya-kölyök kapcsolat „pedagógiai” tartalmát tekintve dominancia-viszony: az „anyaállat” befolyása erősebb, mint a kölyökállaté.
 - Általában a domináns egyedek (korábban: az anyaállat, később: a hierarchia élén álló érett egyedek) viselkedésmintái gyakorolnak tartósabb és mélyebb hatást a fiatal egyedekre

- A viselkedésminták közvetítése kétféle kvázi-pedagógiai aktivitást feltételez: az élettevékenység ösztönös mintakibocsátó (mintakisugárzó) szerepét és az utánzó cselekvések, játékok ösztönös mintaátvevő szerepét. (A játék nem közvetlen cselekvéstanulás, hanem a viselkedés pszichikus szabályozásának tanulási-begyakorlási folyamata. A tulajdonképpeni cselekvéstanulás a kereső-helyváltoztató tevékenységben való részvétel alapján és útján megy végbe. Fő formái: a cselekvés-megfigyelés és a cselekvéspróba.)

Mi ennek a tanulási folyamatnak a végső eredménye? Sokmindent felsorolhatnánk a szakirodalom tartalomelemzése nyomán: a látásélességet, a távolságbecslést, a mélységérzékelést, a szenzomotoros koordinációt, a fogás, az ellendülés, a kapaszkodás begyakorlottságát stb. Ezek mind fontos elemei az átélt, kitapasztalt, elsajátított, tökélyre vitt specifikusan állati tudásnak, de csak együtt, egymással kölcsönös és bensőséges kapcsolatban tartalmazzák a teljes igazságot; azt, tudniillik, hogy az őserdei életmód legbecsesebb ajándéka az állat *univerzális relációérzéke* (az őserdei bioszociális téren belül). Az őserdőben élő főemlős azért rendelkezik univerzális relációérzéssel, mert az őserdei életmódra specializálódott. Maximálisan kiaknázza a rendelkezésre álló sokszorososan tagolt, ötszintes, háromdimenziós, relációgazdag stb. bioszociális teret, de egyúttal *evolúciós zsákutcába* is érkezett, mert az őserdei életmód az egyébként sokszínű, bonyolult, mozgalmas – élettevékenység pusztá ismétlését, a csoport egyszerű újratermelését tette lehetővé. Az erdei állatot évmilliókig semmi sem kényszerítette változásra és változtatásra.

Új evolúciós pálya magában az őserdei életmódban nem alakult ki, mert keletkezésének feltételei – legfőképpen az életmód-váltást kierőszakoló külső, környezeti tényezők – még nem jelentek meg, még nem váltak igazán ható szelektív erőkké.

Az erdei-mezei életmód: a lokomóció és a manipuláció elkülönülése

A gyökeres életmód-váltást az éghajlat lassú, de radikális megváltozása kényszerítette ki mintegy 15–20 millió évvel ezelőtt. A hűvös, csapadékszegény éghajlat következtében az őserdők fokozatosan zsugorodtak; a korábbi állatpopulációk egy, meglehetősen jelentős része szükségképpen a megcsappant eltartóképeségű erdő *peremvidékére* szorult. Kénytelenek voltak tehát egyszerre két élőhely táplálékkincsét hasznosítani, az erdőt és a erdőt övező füves pusztáét.

Ez a nagyon hosszú, lassú átmenet tette lehetővé és szükségessé mind a négy végtag folyamatos és viszonylag egyenletes igénybevételét. A végtagoknak ez az univerzális fejlettsége megfelelő *diszpozíciókat* jelentett a „kéz” és a „láb” funkcióinak majdani elkülönülése számára. Az erdei életmód inkább a mellső, a mezei életmód inkább a hátsó végtagokat terheli túl lokomóciós feladatokkal. Az erdei-mezei életmódban az arányok még nem tolódtak el, de a hátsó végtagok lokomóciós funkciói nagy mértékben megnövekedtek, a mellső végtagok viszont kevésbé voltak lokomóciós teendőknek alárendelve. A „kéz” kezd felszabadulni: (1) a lokomóciós feladatok *alól*, (2) a manipulációs tevékenységek *sámára*. Ennek a változásnak a jelentőségét az antropogenezis előfeltéte-

lei szempontjából aligha lehet túlbecsülni. Ezáltal ugyanis egy merőben új evolúciós pálya nyílt, amelyre a főmlősök egy – világtörténeti nézőpontból kivételesen szerencsés – csoportja elindult (Kardos, 1958).

A manipulatív (a kézzel végzett átalakító) tevékenység a majdani szociokulturális fejlődés tényleges kiindulópontja, amely világtörténeti perspektívában lehetővé teszi (1) az univerzális termelést, (2) az intenzív termelést, (3) az elvileg végtelen képesség-fejlődést.

Az új evolúciós pálya úgy képződött, hogy a manipuláció, mint a kreatív tevékenység ontológiai kerete és lehetségszférája *beépült a még alapvetően bioszociális létbe*. De mert *beépült*, minden szociokulturális fejlődés *belső lehetőségévé* vált.

A lokomóció és a manipuláció elkülönülése természetesen csak megnyitott egy új evolúciós pályát. Ez azonban még nem jelentett egy új evolúciós szakaszt. Az evolúciós lehetőségeket beteljesítő folyamat meghatározott feltételekhez kötött, minimumként feltételezi (1) a folyamatosan átadott-átvett csoporttudást, (2) a csoportszervezettséget és (3) a megőrzött eszközöket.

Ma már teljesen bizonyított felismerésnek tekinthető az, hogy a két lábón járás és a manipuláció együttes megjelenése volt az a döntő változás, amely az antropogenezist „beindította”. Ez a természettörténeti fordulat számos olyan anatómiai, fiziológiai és etológiai következménnyel járt, amelyet itt részleteiben nem tárgyalhatunk, de evolúciós jelentőségére mindenképpen rá kell mutatnunk. Az erdei-mezei életmódra kényszerült főmlős új körülményeihez ugyanis mindhárom tekintetben – alaktanilag, étlettanilag és viselkedés tanilag – alkalmazkodott.

Elméleti pedagógiai szempontból alighanem kitüntetett figyelmet érdemel az a tény, hogy az erdei-mezei életmódban következett be az élettevékenység olyan belső differenciálódása, amelynek eredményeként a lokomócióból önállósult formában kivált a manipuláció. Ez azt jelentette, hogy a főmlősnemzedékeknek ezentúl funkciójukban, jellegükben, szerkezetükben lényegesen eltérő tevékenységfajtaikat kellett megtanulniuk és gyakorolniuk.

A tevékenységrendszer extenzív fejlődése a legnagyobb valószínűséggel a tanulási képességek fejlődésére is kihatott. Egyfelől kiszélesedett a tapasztalás, a gyakorlás bioszociális tere. Másfelől mivel a manipuláció kevésbé függött a környezeti meghatározottságoktól, mint a lokomóció, jóval tágabb lett az eszközök, a cselekvések megválasztásának lehetősége, a manipulációhoz kötődő – elsajátítható – viselkedésminták skálája is. Gazdagodott tehát a „generálható” kvázi-szimbolikus struktúrák köre.

A mezei életmód: a kisvad-vadászat és a meghosszabbodott kölyökkor

A füves pusztákra kényszerült emberféle főmlősök állandóan vándoroltak. De a legkevésbé sem azért keltek vándorútra, mert megszokott őserdei életmódjukhoz akartak visszatérni. Nem egy másik őserdőt, hanem egyszerűen ételmet kerestek. Az őserdő és a füves puszták közötti *hosszú átmenet* idején akkorára nőtt a tér- és időbeli távolság, hogy „utazási célú” vándorlással lehetetlen volt áthidalni. Egyébként is a füves puszták vándorai már régen elfelejtették az őserdőt. A vándorlásra kényszerítő erő tehát nem az „elvesztett paradicsom”, az őserdő iránti atavisztikus vágy lehetett, hanem

az a prózai ok, hogy (1) áttértek (a növényi táplálékot egyre inkább kiegészítő) *hús* fogyasztására, (2) és rákényszerültek e sajátos élelemtermelés *intenzitásának* növelésére.

Az „élelem” soha sem maradt egyhelyben, de ami még ennél is fontosabb: nem állt rendelkezésre mindig és mindenütt változatlan mennyiségben. Általános szabálynak tekinthető, hogy ahol a „vadászó majom” megjelent, ott megfogyatkoztak vagy kipusztultak a táplálékállatok. A vadásztársadalmak követik a vadak; a kisvad-vadászok a vadban gazdag területeket, a nagyvad-vadászok az állatsordákat.

A vándorlás inkább ciklikus, mint permanens volt. Ennek az volt a fő oka, hogy a *meghosszabbodott kölyökkor* miatt kénytelenek voltak viszonylag állandó telephelyeket, úgynevezett otthon-bázisokat létesíteni. A vadászok nemcsak a vad után vándoroltak, hanem a bázisra is rendszeresen visszatértek, „oda” a vadászeszközöket, „vissza” a zsákmányt is szállítva. A szállítás legalább olyan nehéz technikai feladat volt, mint a kisvadak elejtése.

A zsákmány „hazaszállítása”, elosztása tipikusan „szociokulturális” mozzanat, mert megjelenik a *mások számára való termelés*, melynek indítéka egyértelműen bioszociális. A hosszú ideig magatehetetlen kölyök tartós anyai gondozásra szorul. Valószínű, hogy éppen a „magatehetetlenség” ténye váltja ki a *másokról* való ösztönös gondoskodást. De az állati gondoskodás mélyreható „szociális” változásokat indukál: azok is fogyasztanak, akik közvetlenül nem termelnek, következésképpen fokozni kell az élelemtermelés intenzitását, növelni kell a csoportszervezettséget, javítani kell a kommunikációs rendszert stb.

A nagy agykapacitású és plasztikus agyú utódok tömeges megjelenése olyan mutáció eredménye lehetett, amely összefügg a két láb járásból, a manipulációból, a bekövetkezett anatómiai változásokból (például a medence kiszélesedése), a rendszeres húsfogyasztásból stb. fakadó szelekciós előnyökkel. A mutáns mindenestre létrejött és elterjedt. A kölyök tartós magatehetetlenségét eltérően szokták értékelni. Ez semmiképpen sem retardáció, hanem *evolúciós vívmány*: a plasztikus agy fejlődő-, befogadó- és tárolóképessége összehasonlíthatatlanul nagyobb, mint a korábbiakban volt.

Az agykapacitás növekedésének következményei igen messzire vezetnek. Hogy csak a legfontosabbakat említsem:

- Az *utódgondozási* (kvázi-nevelési) *idő* a sokszorosára nő, mert a kölyök lassan, fokozatosan fejlődik felnőtt vagy legalábbis a csoportban önálló életre képes egyeddé. De eközben többfélét, többet és elmélyültebben tanul.
- Az *anya-kölyök kapcsolat* tartóssá és intenzívebbé válik.
- Az „*otthon*” és a „*vadászterület*” még karakterisztikusabban elkülönül, megnövekszik a kettő közötti összhang jelentősége.
- A *csoportstruktúra* szükségképpen átrendeződik (elkülönülnek és új funkcionális kapcsolatba kerülnek az aktuálisan termelők és az aktuálisan nem-termelők).
- A *mások számára való termelésből* egyenesen következik a termelés *intenzitásának* szakadatlan fokozási kényszere.
- Növelni kell a csoporton belül az *együtműködést*.
- A felnőtt *párkapcsolatok* megszilárdulnak.

- Növekszik a tagolt csoport egységei és egyedei között a *kommunikációs szükséglet* stb.

Ami az eddigiekből *elméleti pedagógiai* szempontból figyelmet érdemel:

1) A tartós anya-kölyök – esetleg anya-kölyök-hím – kapcsolat az a „társadalom-pedagógiai” mozzanat, amely beépül a csoport életébe és nemcsak az utódnevelés folyamatára, hanem a csoport életmódjára is meghatározó, irreverzibilis hatással van. Egyszerre strukturálja a csoportot gazdaságilag és „pedagógiailag”.

2) A tartós anya-kölyök – esetleg: anya-kölyök-hím – kapcsolat nemcsak növekvő „gazdasági”, hanem növekvő *érzelmi függést* is jelent. Ebben az együttélési keretben minden hatás (az átadott-átvett viselkedésmintái is) mélyebb és maradandóbb.

Gyökeres változások az állati evolúción belül

Ha visszatekintünk azokra a változásokra, amelyek még az antropogenezis „beindulása” előtt – tehát az előemberi fejlődés kezdete előtt – bekövetkeztek, jól láthatjuk, hogy az előkészítő folyamatok és az azokat jellemző „belső fordulatok” korántsem elhanyagolhatóak. Az őserdőben megjelenik az *állati „intelligencia”* kivételesen magas foka. Az őserdők és a füves puszták peremvidékén *elkülönül* egymástól a helyváltoztató tevékenység és az átalakító tevékenység, a *lokomóció és a manipuláció*. A füves pusztákon – a meghosszabbodott kölyökkor és a megnövekedett gondozási idő következtében – ha ösztönös formában is, *beépül az állati létbe a zsákmánymegosztás, és a mások számára való termelés*.

Hogy az állati létfokok hasonlóságait és különbségeit még világosabban áttekinthetővé tegyük, vessünk egy pillantást a következő összehasonlító táblázatra (2. táblázat; az egyes jellemzőket a szakirodalom tartalomelemzése alapján választottuk ki).

Az 2. táblázat eléggé meggyőző abban a tekintetben, hogy az erdei, illetve a mezei életmód keretei között tevékenykedő-létező főemlős *létstruktúrája* milyen lényegesen különbözik egymástól. *Szerkezetileg* a „vadászó majom” életmódja közelebb áll az előemberéhez, mint a „gyümölcszedő majoméhoz”. (Az előember *alig* tesz mást – de azt tudatosan –, mint a „vadászó majom” ösztönösen.)

Az előbbi egybevetésből az is kiderül, hogy a „vadászó majom” életmódjának gyökeres átstrukturálódását legalább olyan mértékben a *meghosszabbodott kölyökkor* okozta, mint az élőhely megváltozása. *A meghosszabbodott kölyökkor egyike lett a legfontosabb, legbefolyásosabb csoportképző és életmód-módosító tényezőknek.*

2. táblázat. Az állati létfokok jellemzői

	Erdei életmód	Mezei életmód
Élőhely Életmód Fő táplálék Területigény Csoportnagyság	őserdő gyűjtögetés növény kicsi 10-200 fő	füves puszta kisvad-vadászat állat nagy 15-30 fő
Otthon-bázis Élelem-lelőhely és tartózkodási hely távolsága Lokomóció és manipuláció Vándorlás Szállítás	alkalmi fészek elhanyagolható nem különül el nincs kényszerítő erő kis mértékben	viszonylag állandó tartózkodási hely jelentős elkülönült van kényszerítő erő nagy mértékben
Anya-kölyök kapcsolat Mások számára termelés (zsákmánymegosztás) Élelemtermelés intenzitása Rendszeresen eszközhasználat Eszközhöz való viszony Kommunikációs rendszer Csoportszervezettség Csoporthierarchia	rövid, intenzív nincs állandó nincs nem őrzik meg zárt laza van	hosszú, intenzív van növekvő van megőrzik zárt szilárd fellazulófélben levő
Fiziológiai adottságok Párási időszak Párkapcsolatok Szexuális kötelékek „Felnövekvő nemzedékhez” fűződő csoportattitűd Tanítás Tanulás	erdei életmódhoz alkalmazkodtak van labilisak gyengék jellegtelen nincs, de átmeneti függés az anyától van van	mezei életmódhoz alkalmazkodtak nincs szilárdak (?) erősek határozott nincs, de az anya óvó-terelő szerepe nagyobb van
EVOLÚCIÓS PÁLYA	zárt (a bioszociális fejlődés keretei között mozog)	nyitott (a szociokulturális fejlődés irányába mutat)

Az antropogenezis

Az előember csendes forradalma: a szerszámkészítés

Az előemberrel elinduló szociokulturális fejlődés legnélkülözhetetlenebb előfeltételei, mint láttuk, már a természettörténeti múltban létrejöttek. Ezek a *megőrzött* tudás, a *megőrzött* munka- és szállítóeszközök.

A 2–2,5 millió éves előemberi korszakban egy alig észrevehető, csendes, ám igen progresszív folyamat – mondhatni technikai forradalom – zajlik le, amit a következő újítások jellemeznek:

- a megőrzött eszközök szakadatlan *tökéletesítése*,
- a rendszeres használatra megőrzött (elkészített) eszközök mindinkább *univerzális felhasználása* (ugyanaz az állatsont vagy kőeszköz támadó-védő fegyverül, vadászszerszámul, vágó-, kaparó- stb., sőt eszközkészítő eszközül szolgál),
- az eszközkészítés és -használat technológiai tapasztalatainak felhalmozása, mind tudatosabb *átadása és átvétele*.

A technikai-technológiai fejlődést végső soron az eszköz kultúra specializációjának és *mutációjának* adatai jelzik:

1) a talált kőeszközök hosszmereteinek növekedése határozottan mutatja, hogy az előember mennyire volt képes elgondolásait technikailag kivitelezni („specializáció”),

2) az eszközcsaládok közötti „generációváltás”, az új eszközök előállítása („mutáció”) pedig azt tükrözi, hogy az előember mennyire volt képes a technikai-technológiai újításra.

A talált leletek statisztikai elemzései azt bizonyítják, hogy a kőkori technológia kezdetben (csaknem 2 millió éven át) igen lassan változott, de mintegy 400 ezer éve robbanásszerű, forradalmi változáson ment keresztül (Vértes, 1972).

A technikai mutáció aligha magyarázható mással, mint a felhalmozott tudással. Az eszközkészítés és -tökéletesítés fokozatosan gyarapodó tapasztalatai előbb-utóbb új képességstruktúrákban és új eszközkonstrukciókban jelennek meg. Az antropológusok ezt olyan visszacsatolós mechanizmusnak tekintik, amit „a kommunikáció, az absztrakció és az eszközkészítés szoros kölcsönhatásban működő egysége” idéz elő (Vértes, 1972. 187–188. o.).

Arra nincsenek és nem is lehetnek közvetlen történeti antropológiai bizonyítékok, hogy az előemberi kommunikáció milyen konkrét formában létezett, az azonban bizonyosra vehető, hogy valamilyen specifikus – még nem emberi – szintje *létezett*. A felhalmozott tapasztalatokat át kellett adni, át kellett venni, de a verbális kommunikáció anatómiai-élettani lehetőségeivel sem az előember, sem az ősember nem rendelkezett; ami „kéznél volt”, az a cselekvés- és viselkedésmák egy viszonylag bő készlete. Éppen ezért az látszik a leginkább elfogadható feltevésnek, hogy az előember kikerülhetetlen kommunikációs feladatait adresszált *cselekvésméltés* útján oldotta meg (Révész, 1985), amely bizonyára mozgás- és hangeffektusok differenciálatlan keveréke

volt. Így a mozgás- és a hangjelzés jóval későbbi elkülönülése és önálló fejlődése *lehetőségként* már ebben a kommunikációs formában benne rejtett.

Az előemberi kommunikáció alkalmas keret lehetett mind a szándékolt „előmutatás”, mind a megfigyeléses tanulás – a tanítás és a tanulás legősibb formái – számára. Ám a hordaélet egészének elsajátítását szolgáló természetes nevelődésen belül ezek csupán csak *epizódok*, kiegészítő vagy felerősítő mozzanatok lehetnek. Epizódikus jellegük azonban semmit sem von le értékükből és jelentőségükből. Előrejelezték, provizórikusan tartalmazták a későbbi differenciált fejlődés történelmi csíráit.

A nagyvad-vadászat és az élettevékenységek megkettőződése

Azok az ősember-elődeink, akik a nagyvadak vadászatára specializálódtak, egy-szerre több *társadalmi újítást* vezettek be. Például a következőket:

- A nagyvad erős és veszélyes céltárgy, így a vadászatból természetes módon kimaradtak az erre a feladatra alkalmatlan gyermekek, nők és öregek; következképpen rögzült és megszilárdult *a nem és a kor szerinti természetes munkamegosztás*.
- A szoroson vett vadásztevékenység mindinkább *előkészületi és végrehajtási szakaszra* különült el, mivel ezt a nehéz és kockázatos munkát aligha lehetett volna sikerrel elvégezni tervezés és felkészülés nélkül.
- A végrehajtási szakaszban is alkalmi (vagy állandó?) feladatmegosztás alakult ki a „*hajtók*” és a tulajdonképpeni „*vadászok*” között.
- Az elejtett nagyvadak őrzése, feldarabolása, telephelyre szállítása jóval nagyobb feladatot jelentett, mint korábban a kisvadaké, nem beszélve a telephelyi feldolgozási, tárolási feladatok nehézségeiről. A vadászat, a zsákmány hazaszállítása, feldolgozása stb. fokozta a *csoportszervezettséget*.
- Végül a differenciált összetevékenység, ami a térben és időben elkülönült résztevékenységek tudatos összehangolását feltételezte, immár lehetetlen volt *folymatos ősemberi kommunikáció* nélkül.

Az ősember korának legnagyobb szociokulturális vívmánya talán nem is az életkor és a kor szerinti munkamegosztás „bevezetése”, hanem a kooperációs *feladatok* és a kommunikációs *lehetőségek* közötti éles és tarthatatlan ellentmondás igen egyszerű, de igen sikeres feloldása volt.

Erre a mozzanatra az antropológiai, őstörténeti, nyelvtörténeti kutatás meglehetősen kevés figyelmet fordít, holott ez egyike az antropogenezis legdrámaibb és legmesszesugárzóbb eseményeinek. A helyzet drámaisága abból adódott, hogy az ősemberi közösségeknek új feladatok sokaságát kellett elvégezniük, ugyanakkor a kommunikáció egy korábbi, igen szegényes eszközrendszere állt rendelkezésükre. Az adresszált cselekvésisméltés kifejezési lehetőségei csak a közvetlenül érzékelhető, belátható, átélhető szituáció határáig terjednek; vagyis elsőrendűen olyan jelenidejű közléselem, amely csak a szituáció egészével együtt, annak részeként, kiegészítő-nyomatékosító mozzanataként érthető. Az egymástól térben és időben elkülönült tevékenységek *előzetes* tervezése, előkészítése, *egyidejű* koordinálása és lebonyolítása, *utólagos* felidézése, „értékelése” ennél gazdagabb, rugalmasabb és hatékonyabb kommunikációs rendszert igényelt.

A kooperációs feladatok és a kommunikációs lehetőségek ellentmondása feltehetőleg csak küzdelmes próbálkozások végtelen sorával vált leküzdhetővé. A verbális kommunikáció ekkor még elérhetetlen forma. Mégpedig két okból. Először, annak a feltevésnek nincs ontológiai – azt is mondhatnánk: epikai – hitele, hogy a mozaikszerű és az alapvetően nem-verbális szándékolt cselekvésismétlés *közvetlenül* folyamatos beszédtevékenységgé alakult vagy alakulhatott volna át. Ez a folyamat csak fokozatos átmenetek sokasága révén képzelhető el. Másodszor, számítógépes szimulációk kimutatták, hogy az ősember hangképző szervei alkalmatlanok voltak a folyamatos beszédtevékenységre.

A gyökeres változás általános irányát úgy fogalmazhatjuk meg, hogy amíg az előemberi kommunikációs rendszer alapvetően zárt és nem-verbális volt, az ősemberi kommunikációs rendszer lényegében megmaradt nem-verbálisnak, de nyitottá vált, ami teljes joggal az egyik legnagyobb kommunikációs forradalomnak, tekinthető:

- a jel végérvényesen elkülönült a jelzett valóságtól,
- a jelhasználat az eszközhasználathoz hasonlóan mindinkább egyetemessé vált,
- azzal, hogy a jelrendszer zárt rendszerből nyitott rendszerré alakult, képessé vált nemcsak az önálló létezésre, hanem az önfejlődésre is.

Hogy a fordulat jelentőségét világosan érzékelhessük, fel kell idéznünk a zárt és a nyitott kommunikációs rendszer fogalmát. Zártnak tekinthető az a kommunikációs rendszer, amely véges számú jellel véges számú közlést produkál. Ezzel szemben a nyitott kommunikációs rendszer véges számú jellel végtelen számú információt képes kibocsátani.

Az ősember minden jel szerint rátalált a specifikusan ősemberi kommunikáció optimális módjára, tudniillik arra, hogy a *rendelkezésére álló* minimális jelkészlettel folyamatosan végtelen számú kommunikációs aktust valósítson meg. Ez a „találmány” nem volt, mert az előzményekből következően nem is lehetett, más, mint a *reáltevékenység mimetikus reprodukciója* (Lukács, 1965). Ez abban különbözik az adresszált cselekvésismétléstől, hogy (1) nem kényszerűen szituációba ágyazott, hanem a szituáción kívül is érthető, használható, (2) nem a tevékenység egy adott szeletét, valamely cselekvését reprodukálja, hanem a tevékenység egészét, (3) a tevékenység egészét nem a maga közvetlenségében reprodukálja, hanem jelzésszerűen, tömörítve és stilizálta. (Ez azt jelenti, hogy a tevékenységreprodukción *belül* képes tagolt közlésekre, a cselekvések, a műveletek stb. reprodukálására is, de ezek mindig a teljes közlés struktúráját alkotó elemeiként, mozzanataiként jelennek meg.)

A tömörítésnek, az egyszerűsítésnek az az ontológiai értelme, hogy a jelzés lehetőleg rövidebb legyen, mint a jelzett folyamat, mivel csak így lehet a kommunikációs célra rendelkezésre álló idővel – a közlést kibocsátók és a közlést befogadók idejével – gazdálkodni. A szimbolizáció már eredmény; az egyszerűsítésnek, a tömörítésnek – és a vele együttjáró elvonatkoztatásnak és általánosításnak – az eredménye.

Az ősemberi kommunikációt éppúgy transzformációs műveleteknek lehet alávetni, mint később a nyelvet. Lehet a közlést

- bővíteni vagy szűkíteni,
- felbontani vagy összekapcsolni,
- ismételni,

- elhagyni,
- átrendezni,
- elemenként módosítani,
- egyes szakaszait helyettesíteni stb.

Mindez csak újraigazolja *Gehlennek* (1976) azt a termékeny gondolatát, hogy minden tevékenység nyelvszerű, tehát a tevékenység és a kommunikáció mély genetikai és strukturális kapcsolatban áll egymással. Ez a reáltevékenység mimetikus – azaz stilizáltan utánzó – reprodukciójára is érvényes.

Az ősember azonban nemcsak beláthatatlan jelentőségű kommunikációs forradalmat hajtott végre azzal, hogy létrehozta a maga nem-verbális, ugyanakkor nyitott kommunikációs rendszerét, de élettevékenységeinek rendszerét is forradalmasította. Nemcsak a reáltevékenységek pusztá tükörképét, hanem annak egy új típusát is megteremtette. Ezzel valószínűleg *megkettőzte a létét*; az *eszközhasználatra* épülő és *tárgyra* irányuló életgyakorlatát kiegészítette a *jelhasználatra* épülő és *emberre* irányuló életgyakorlat-tal.

Azzal, hogy ez az új kommunikációs lehetőségeket kiaknázó emberformáló praxis beépült az ősemberek élettevékenységébe, igen kedvező társadalompedagógiai háttér képződött a gyermekekre és a fiatalokra irányuló szándékolt ráhatások számára is. Az életviszonyok elemzése alapján feltételezhetjük, hogy az ember mint *ember* iránti figyelem nemcsak a halottak eltemetésében nyilvánult meg, hanem abban is, hogy a fiatalokat – a vadászásban, a zsákmányfeldolgozásban való *irányított részvétel* (és annak előzetes próbái) útján – az alapvető élettevékenységekbe is bevezették. A természetes nevelődés, az „előmutatás” tehát szükségképpen kiegészült a céltevékenységekbe való irányított beletanulással.

A kevert gazdálkodás és a népség újratermelésének tudatos szabályozása

Az a specializáció, amely az ősembereket képessé tette a nagyvadak elejtésére, hazaszállítására és feldolgozására, szelekciós előnyből leküzdhetetlen szelekciós hátránnyá változott, amikor a nagyvadak – az éghajlat-átalakulás és az intenzív vadászat következtében – kipusztultak. Bizonyos ősember-populációkban a túlspecializáltság annyira erős és visszafordíthatatlan jellegzetesség lehetett, hogy az új körülmények között képtelenné váltak a túlélésre.

A megváltozott természeti feltételek között azok az ősember-populációk jutottak előnyhöz, amelyek életmódjukat, eszközállományukat, képességstruktúrájukat tekintve kevésbé kötődtek a nagyvadakhoz, amelyekben a biológiai értelemben vett specializáció még nem szilárdult meg, még nem vált véglegessé és végletesen meghatározóvá. Ezek a populációk valószínűleg a perifériákon éltek és „lappangó ágként” léteztek. Számukra akkor nyílt új evolúciós pálya, amikor a nem-specializáltságból fakadó előnyüket akadálytalanul érvényesíthették.

A kevert gazdálkodásra való áttérés valóban sok előnnyel járt. A komplex gyűjtő- vadászó-halászó gazdálkodás tette lehetővé, hogy kisebb eltartóterületen többen éljenek meg, mivel

- egyszerre több élelemforrást vontak be a táplálkozási körbe,

- egyszerre többféle élelemszerző tevékenységet alkalmaztak,
- a táplálékszerzés intenzitását – elsősorban az új, összetett szerszámok felhasználásával és a csoportszervezettség növelésével – állandóan fokozni kényszerültek.

A társadalmi szervezettség erősítését legalább két ok sürgette. Az egyik: az élelemtermelés komplex és (viszonylag) intenzív jellege, ami bonyolult együttműködési viszonyokat és hatékony koordinációt feltételez. A másik: a megnövekedett és mind differenciálódottabb csoport, amely egy adott létszámhatáron és szerkezeti tagoltságon túl megszűnik *kontaktusos egység* lenni. A csoport tagjai között az állandó, közvetlen érintkezés egyre nehezebbé és egy ponton túl egyre lehetetlenebbé válik.

A korábbi kis létszámú ősemberi közösségekben a reáltevékenység mimetikus reprodukciója még kielégítette a kommunikációs szükségleteket, mert a közösség tagjai szinte folytonos érintkezésben voltak egymással. A megnövekedett és sokszorosan tagolt területi-rokonsági csoportban ez a kommunikációs rendszer szükségképpen és kikerülhetetlenül csődöt mondott. Ahhoz ugyanis, hogy a főképpen látható jelzés mindenki számára ugyanazt a jelentést idézze fel, ugyanazon életközösségen belül átélt *közös élményekre* van szükség.

A mimetikus reprodukció részben független, részben pedig közvetlenül függ a reáltevékenységtől: *a reáltevékenység stilizált jelzése* nem fogalmak, hanem *képzetek* segítségével reprodukálja azt. Mind a jelkibocsátás, mind a jelvétel a közvetlenül érzékelhető fizikai és bioszociális-szociokulturális térhez – az ősemberi közösség látóteréhez – van kötve. Ezért csak akkor érthető, ha *emlékezetet* a jelzett tárgyra, egyedre vagy eseményre.

Egy olyan területi-rokonsági csoportban, amelynek a létezése és élettevékenysége már nem fér bele egyetlen *látóterbe*, a kommunikációs rendszer csak akkor töltheti be az együttműködést szervező és tudatosító funkcióját, ha (1) képessé válik a valóság fogalmi tükrözésére, (2) a jeladás-jelvétel a szituáció mimetikus felidézése nélkül is lebonyolítható. Az utóbbi azt jelenti, hogy megszűnik a jel és a jelzett dolog között a *felismerhető kapcsolat* követelménye. Ehhez radikális fordulatra volt szükség. A jelrendszer alapjává nem a látható, hanem a hallható jeleket kellett tenni. (Itt csak a dominanciát hangsúlyozzuk; valójában minden élő kommunikációs rendszer különféle – látható, hallható stb. – jelek bonyolult szövevénye.) A fordulat lappangó lehetősége már a mimetikus reprodukcióban benne rejlik, a mimézis mozgás- és hangeffektusok keverékformája.

A verbális kommunikáció kialakulása, rendszerré fejlődése úgy képzelhető el, mint a mozgás és hangjelzés fokozatos differenciálódása a mimetikus reprodukción belül. A hangjelzések eleinte csak tagolják, nyomatékosítják a mimetikus reprodukció bizonyos csomópontjait, szakaszhatárait. Később a mind szorosabbá vált asszociatív kapcsolat alapján kísérik, kiegészítik, végül *helyettesíteni is tudják* a mimetikus jelzés elemi egységeit.

Igen csekély annak a valószínűsége, hogy a verbális emberi kommunikáció közvetlenül az állati hívójelekből fejlődött ki, nemcsak a beszédképzésre alkalmas szervek, hanem a kommunikációs tapasztalatok hiánya miatt is.

Ezen a téren éppúgy szükség van újításokra és felfedezésekre, mint például a technika és a technológia fejlesztésében.

Az a közvetítő mozzanat, ami az állati hívójeleket és a verbális emberi kommunikációt történetileg és ontológiailag összeköti, egyszersem el is választja: a specifikusan emberi tevékenység. *A tagolt kommunikáció előzménye és alapja a tagolt tevékenység.* A kettő közötti genetikus és strukturális összefüggést a következő összehasonlító táblázattal szemléltetjük (3. táblázat).

3. táblázat. *A tagolt kommunikáció és a tagolt tevékenység közötti összefüggés*

Reáltevékenység, mimézis	Önálló beszédtevékenység
tevékenység	közlemény
cselekvés	mondat
művelet	szó, szó szerkezet
mozdulat	hang, hangcsoport

A verbális kommunikációnak semmivel sem pótolható szerepe van a társadalmi szervezethez növelésében és az emberi kapcsolatok alakításában. Mindez az előemberi konkrét-érzéki, az ősemberi konkrét-szemléletes gondolkodással szemben az *elvont-fogalmi* gondolkodás gyors és széleskörű térhódítását jelenti. A cro-magnoni ember kezd univerzálissá válni abban az értelemben, hogy tudatos átalakító tevékenységét kiterjeszti az élet minden lényeges területére: kevert gazdálkodást folytat, bonyolultabb szerszámokat készít, folyamatos verbális kommunikációt valósít meg, a technikai munkamegosztás elemi formáit alkalmazza, vallási képzetei és szertartásai, művész hajlamai és produktumai vannak stb. Ez nemcsak a „termelés” diadala, hanem a verbális kommunikációval megalapozott és gerjesztett absztrakció diadala is.

A tudatos átalakító tevékenység azonban nemcsak a dolgok termelésére, hanem a nemzedékek újratermelésére is kiterjed. Az antropogenezis ugyanis nem a fogalmi gondolkodást tükröző verbális kommunikációval „zárul”, hanem azzal, hogy a tudatos társadalmi szabályozás az emberi-társadalmi lét újratermelésének mindkét döntő szférájába behatol. A tárgyak termelése mellett, az „emberek termelése” is a tudatos társadalmi aktivitás tárgyává válik. Az antropogenezis tehát az *egyetemes termelés* megvalósításával „zárul”, hiszen az ember differencia specifikája, hogy *egyetemesen termelő* természeti-társadalmi lény.

Arra, hogy a társadalom érdekeit szolgáló tudatos szabályozás a nemzedékek újratermelésére is kiterjed, két perdöntő bizonyíték van:

1) a területi-rokonsági csoporton belüli szexuális érintkezés tabuval nyomatékositott tilalma (mindegy, milyen „ideológiával” vezették be, az intézkedés társadalmi következményei a fontosak),

2) a beavatási szertartás és a beavatásra való intenzív felkészítés bevezetése.

Ami a beavatást (és előkészületeit) illeti intézményes felkészítésre akkor kerül sor, amikor a felhalmozott társadalmi tapasztalatok *közvetlenül* – a természetes nevelődés, a céltevékenységbe való beletanulás útján – *elsajátíthatatlanokká* válnak. Közvetítőkre és közvetítésre van tehát szükség. A közvetítők: az „avató ember”, a közvetett tapasztalatok átadására alkalmas nyelv, a társak. A közvetítés: a „titkok” és a gyakorlati fogások átadása az elkülönített helyen, a meghatározott időben, felnőtt irányításával folytatott „kioktatás”, „bemutatás” és „gyakorlás” segítségével.

A beavatás, kulturális földrajzi mutatók szerint a természeti népeknél általánosan alkalmazott eljárás volt. A felnőtt életbe, a társadalomba való bevezetés e kvázi-intézményes formája sokmindent megelőlegez a későbbi intézményes nevelésből:

- a felkészítés tudatos, célirányos,
- felnőttek közreműködését igényli,
- a foglalkozás intenzív,
- a felkészültséget nyilvános próbának (társadalmi ellenőrzésnek) vetik alá,
- a próba követelményei többé-kevésbé összhangban vannak az élet várható megpróbáltatásaival,
- a sikeres próba megváltoztatja a fiatal szociális státuszát, a gyermekből társadalmilag elismert felnőtt lesz (aki jogosult nemcsak az ezzel együttjáró névcserére, hanem a szerepcserére is).

A beavatás azonban nemcsak abból a szempontból határkő, hogy kialakul az intézményes nevelés ősfarmája. Határkő abból a szempontból is, hogy az antropogenezis betetőzése, tényleges lezárulása, a tudatos, egyetemes értékkeremtő aktivitás kiterjesztése a „dolgok termelésén” kívül az „emberek termelésére” is. Külön is említésre méltó esemény, hogy a társadalmi figyelem ezúttal a felnövekvő nemzedék *szociális minőségére* is kiterjed.

Kitérő és részösszefoglalás: gyökeres változások az antropogenezisen belül

Visszatekintve az antropogenezisen belüli változásokra, megállapíthatjuk, hogy a tudatos élettevékenység – és párhuzamosan, a természeti korlátoktól való függetlenedés – nemcsak fokozatosan, hanem szakaszosan bontakozott ki. Az *előember* megtanulta a szerszámkészítést és az adresszált cselekvésisméltást. Az *ősember* kialakította a nemek és a életkor szerinti munkamegosztást és kifejlesztette a nyitott – de még nem-verbális – kommunikációs rendszert. A *mai ember* cro-magnoni őse képes volt a kevert gazdálkodásra, az összetett szerszámok készítésére, a fogalmi gondolkodásra, a verbális kommunikációra stb. De a legnagyobb jelentőségű vívmánya végül is az *egyetemes termelés rendszerének* kialakítása volt. Az *antropogenezis folyamata tehát azzal zárult, hogy létrejött az ember, mint egyetemesen termelő szociokulturális lény.*

A szakaszonkénti változásokat és „belső fordulatokat” a következő összehasonlító táblázat szemlélteti (4. táblázat).

4. táblázat. Az antropogenezis „belső fordulatai”

	Előember	Ősember	Mai ember őse
Életmód	kisvad-vadászat	nagyvad-vadászat	kevert gazdálkodás
Csoportnagyság	10–30 fő	15–40 fő	50–60 fő
Eszköz	hasított kőeszköz	csiszolt kőeszköz	összetett szerszám
Munkamegosztás	alkalmi feladat	nem és kor szerinti természetes munkamegosztás	technikai munkamegosztás
Gondolkodás	konkrét-érzékelés	konkrét-szemléletes	elvont-fogalmi
Kommunikáció	mintaközvetítés tevékenység köz- ben, adresszált cselekvés-ismét- lés	a reáltevékenység mimetikus repro- dukciója	verbális kommu- nikáció
Nevelés	természetes ne- velődés (benne: „előmutatás”)	természetes nevelődés, a céltevékenységbe való beletanulás	természetes nevelő- dés, céltevékeny- ségbe való beleta- nulás (és előkészü- letei)

A szakaszonkénti eltérések, mint láttuk, az antropogenezis mindegyik fokán mind az előembernél, mind az ősebernél, mind a mai ember őseknél jellegzetesek. A nevelés evolúciójában a következő tendenciák figyelhetők meg:

- a nevelés társadalmi tudatossága korszakról korszakra növekszik,
- ugyanez állapítható meg a nevelő tevékenység intenzitásáról is,
- a nevelés alapformái, a természetes nevelődés, a betanítás-betanulás, a célirányos felkészítés fokozatosan differenciálódnak,
- az ősfomák azonban nem egymást felváltó, hanem egymást kiegészítő mozzanatok.

Összegezõ megállapítások

A nevelés természettörténeti elõzményei közé mind a fejlõsõk evolúcióját, mind az antropogenezist besoroltuk. Az antropogenezis alapvetõen természettörténeti folyamat, amelybe ugyan egyre több és egyre „súlyosabb” szociokulturális képzõdmény illeszkedik, de a befejezõ szakasz – az egyetemesen termelõ ember megjelenése – viszonylag késõn, mintegy 40–10 ezer éve következik be. Ez az a világtörténeti pillanat, amikor a tudatos társadalmi szabályozás nemcsak a közvetlen életfeltételek – az élelem, a ruházat, szállás – biztosítására, hanem a nemzedékek újratermelésére is kiterjed. A természettörténeti múltban számos elõfeltétel a késõbbi nevelés irányába mutat:

- a tartós és intenzív anya–kölyök kapcsolat,
- a megnõvekedett gondozási-nevelési idõ,
- a tagolt csoportélet objektív követelményeinek szakadatlanul táguló köre,
- az elsajátítás gyarapodó képességbeli alapjai,
- az elsajátítást kísérõ hatások (például a bioszocializáció, a kommunikációs lehetõségek),
- a mindinkább differenciálódó elsajátításformák (az ösztönös viselkedésminta-átvételtõl a szándékolt felkészítésig) stb.

A döntõ különbség, *bioszociális* elsajátítás és a *szociokulturális* elsajátítás között, úgy látszik a *felnövekvõ nemzedékhez fûzõdõ csoportattitûd társadalmi tudatosságában* keresendõ. A beavatást és „közmegegyezéses” elõkészületeit úgy értékeljük, mint a nemzedékek újratermelése minõségi szabályozásának talán legelsõ – sikeres – társadalmi kísérletét illetve kipróbált, bevált, társadalmilag elfogadott formáját.

Tanulmányomban az antropogenezis folyamatát és természettörténeti elõzményeit elsõsorban azoknak a közkézen forgó mûveknek az alapján írtam le, amelyek az irodalomjegyzékben szerepelnek. A gondolatmenet kifejtése közben (terjedelmi és stiláris okokból) többnyire kerültem a mûvekre való közvetlen utalásokat, inkább arra törekedtem, hogy a tartalmukat asszimiláljam és segítségükkel – ha ez az adott összefüggésben egyáltalán lehetséges –, hiteles helyzetképet alakítsak ki.

Irodalom

- Anyiszimov, A. F. (1981): *Az õsközösségi társadalom szellemi élete*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Bence György és Kis János (1972, szerk.): *Munka és emberré válás*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Csányi Vilmos (1980): *Az evolúció általános elmélete*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csányi Vilmos (1983): A tudat evolúciója. In: Vida Gábor (szerk.): *Evolúció III. Az evolúció és az emberiség*. Natura Könyvkiadó, Budapest.
- Childe, V. G. (1968): *Az ember õnmaga alkotója*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Clark, G. (1975): *A világ õstörténete*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Darwin, Ch. (1961): *Az ember származása*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

A nevelés természettörténeti előzményei

- Darwin, Ch. (1973): *A fajok eredete*. Magyar Helikon, Budapest.
- Elkin, A. P. (1986): *Ausztrália őslakói*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Elkonyin, D. B. (1983): *A gyermeki játék pszichológiája*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Gáspár László (1983): *The first appearance of subject-produktion*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Gehlen, A. (1976): *Az ember*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Horányi Özséb (1978, szerk.): *Kommunikáció. A kommunikáció világa*. Közgazdasági Könyvkiadó, Budapest.
- Kardos Lajos (1958): Tanulás és emberré válás. In: *Pszichológiai tanulmányok*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 41–56.
- Kardos Lajos (1988): *Az állati emlékezet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Klix, F. (1985): *Az ébredő gondolkodás. Az emberi intelligencia fejlődéstörténete*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Lawick-Goodall, J. (1975): *Az ember árnyékában*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Leakey, R. E. és Lewin, R. (1986): *Fajunk eredete*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Leontyev, A. N. (1964): *A pszichikum fejlődésének vázlatja*. In: Leontyev, A. N. (szerk.): *A pszichikum fejlődésének problémái*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 199–336.
- Lipták Pál (1978): *Embertan és ember-származástan*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lorenz, K. (1985): *Összehasonlító magatartás-kutatás*. Az etológia alapjai. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Lukács György (1965): *Az esztétikum sajátossága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Marx, K. (1970): *Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Millar, S. (1973): *Játépszichológia*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Morgan, L. H. (1961): *Az ősi társadalom*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Morris, D. (1989): *A csupasz majom*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Papp Mária (1974, szerk.): *A nyelv keletkezése*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Passingham, R. E. (1988): *Az emberré vált főemlős*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Piaget, J. (1978): *Szimbólumképzés gyermekkorban*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Révész Géza (1985): A beszéd eredetének problémája. In: *Tanulmányok*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Sapir, E. (1971): *Az ember és a nyelv*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Suchodolski, B. (1964): *A jövőnek nevelünk*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Wilson, E. O. és Bossert, W. H. (1981): *Bevezetés a populáció-biológiába*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Vág Ottó (1979): *A nevelés egyesítése az anyagi termeléssel*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Vétes László (1972): Az ősközi technika fejlődésének sebessége. In: Bence György és Kis János (szerk.): *Munka és emberré válás*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 187–192.

Gáspár László

ABSTRACT

LÁSZLÓ GÁSPÁR: THE NATURAL HISTORICAL ANTECEDENTS OF EDUCATION THEORETICAL PEDAGOGICAL ESSAY BY

The four-part essay deals with the natural historical antecedents of education from a theoretical pedagogical point of view. The first part is a methodological introduction, in which the author justifies why and in what connection he tries to find the antecedents of education between the evolution of primates and antropogenesis. The second parts evaluates the main stages of the evolution of primates (forest, forest-field and field way of living); and their biosocializational consequences. The third part surveys the vital activities of prehistoric man and the ancestor of modern man; as well as the developing process of the early models of education. The forth part comprises some general and pedagogical conclusions drawn from the analysis.

MAGYAR PEDAGÓGIA 95. Number 1-2. 27-48. (1995)

Levelezési cím / Address for correspondence: Gáspár László, H-5600 Békéscsaba,
Szőlő u. 60/1.

EGY KÖZÉPISKOLÁSOKNAK SZÁNT KÖNYV ÜRÜGYÉN

Nahalka István

Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék

A Pedagógus Szakma Megújítása Projekt által támogatott munkák közül egyre többnek a végeredményével van alkalmunk megismerkedni. Egyre-másra jelennek meg a tankönyvek, a pedagógiai monográfiák, s más, az iskolai nevelést is segíteni hivatott kiadványok. Tiszteletreméltó ennek a munkának a gyorsasága és a megjelenő művek mennyisége. Természetesnek tarthatjuk, hogy a minden korábbiánál gazdagabb természetben elő-előfordul egy-két gyengébbre sikeredett alkotás is. Ez még semmit nem jelent az egész kezdeményezés megítélése szempontjából, ugyanakkor az ilyen esetekben szükséges elemzés, kritika segítheti a további kiadói munkát. Ezzel a „hátsó gondolat-tal” fogtam hozzá az 1993-ban a Gondolat Kiadónál megjelent, s a PSZM által támogatott egyik tankönyvről alkotott véleményem leírásához. A mű címe: „A természettudományos kutatás menete, módszerei és technikája (oktatási segédlet középiskolások számára)”, szerzői: Farkas Gyula és Varga Tibor (*Farkas és Varga, 1993*). Az alábbiakban nem csak egy recenzió igényével közeledem a kiadványhoz, a kritika során felmerülő szakmai kérdéseket szeretném kicsit részletesebben körüljárni, amennyire természetesen egy ilyen tanulmány keretei lehetővé teszik.

Az elemzés tárgyául választott könyv – ahogy címében is ígéri, s ahogy az „Előszó” is leírja – a természettudományos kutatás menetét, módszereit és technikáját kívánja bemutatni. A közel 200 oldalas munkában elemzést olvashatunk az alkalmazott- és az alaptudományok kérdésköréről, a tudományos kutatáshoz nélkülözhetetlen információszerzés módjairól, a tudásról, a kutatási módszerekről, a kísérletek tervezéséről, a kísérleti- és mérőberendezésekről, a hibabecslésről, az eredmények értékeléséről és publikálásáról, továbbá szemelvénygyűjteményt, s néhány tételből álló ajánlott irodalmat is találunk a könyvben.

A szerzőpáros művét nem egy pályázati bíráló vagy egy lektori munka igényével fogom kritizálni, vagyis nem térek ki minden részletére, nem írom le, hogy mely elemeket tartom pozitívnak a munkában. Csupán három problémát szeretnék felvetni, amelyek annyira alapvetőek, hogy tulajdonképpen megkérdőjelezzik az egész munka értékét, használhatóságát, korszerűségét. Szikár fogalmazásban ezek a problémák a következők:

1) A szerzőpáros egy elavult, indukcionista tudományfilozófia talaján fejti ki elképzeléseit a természettudományokról. A tudományelméletek terén az elmúlt 40-50 évben bekövetkezett változások meg sem érintették az alkotókat.

2) A mű nem ad explicit tudományszociológiai elemzést – valószínűleg ez is baj – de a könyv lapjain implicit módon kibontakozó tudományszociológiai szemlélet szintén elavult, s a tudomány társadalmi folyamatokba való, különösebb konfliktusok nélküli illeszkedésének hamis képét sugallja.

3) A tudósokra és a tudományos közösségekre vonatkozó pszichológiai elemzés szintén, az implicit módon kibontakozó tudóskép és tudományos közösségkép azonban rendkívül naív, távol áll a valóságtól.

A mű tudományfilozófiai szemlélete

Mint a tanulmány bevezetőjében már leírtuk, a mű egy túlhaladott, indukcionista tudományelmélet talaján áll. Ez az elképzelés arra épül, hogy a tudományos kutatás kiindulópontja az előítéletmentes, elméletfüggetlen megfigyelés, kísérlet, mérés, s az így összegyűjtött ismeretek feldolgozása, a tudományos ismeretek csúcspontját jelentő elméletekhez elemzés, általánosítás és absztrakció útján jutunk el. Ez az indukcionista, vagyis a folyamatok középpontjába az indukciót állító tudománykép lényege, amelynek messzemenő következményei vannak a tudományos folyamatokról való gondolkodásra vonatkozóan. Mindenekelőtt: az induktív felfogás hívei logikailag igazolhatónak tartják a tudományos elméleteket, s e gondolkodásmód szerint az igazolás legfőbb módszere a megerősítő kísérlet, az empiria. Az az elmélet, ami nem ellenőrizhető és nem igazolható a megfigyelésekkel, kísérletekkel, gyakorlatban az nem érdemli meg a „tudományos” jelzést. Az indukciós szemléletben lehetséges, sőt követelményként fogalmazódik meg a minden előítéletől, előzetes elgondolástól mentes megfigyelés és kísérlet, amit semmiféle elméleti megfontolás nem befolyásolhat. Az elfogulatlan kutatónak ki kell zárnia magából minden elméletet, ha kísérletet tervez és hajt végre. Ebben a felfogásban a tudomány fejlődése nem más, mint szakadatlan ismerethalmozás és eközben mind általánosabb és általánosabb elméletek létrehozása. Az új elmélet mindig magába foglalja a régit, a jelenségek nagyobb körére kiterjedve. A hipotézis nem más, mint a még be nem bizonyított elmélet. Az elméletek úgy születnek, hogy a felhalmozódó ismeretek általánosító hipotéziseket indukálnak, amelyek az empiriára alapozott bizonyítási eljárásban válnak elméletté. Lényegében ez a felfogás uralta *Francis Bacon*, *John Stuart Mill* tudomány szemléletét (hogy olyanokat említsünk, akik a természettudományos nevelés irodalmában is gyakran szerepelnek), illetve a XX. században az induktív elképzelés a logikai pozitivisták programjában vált meghatározó tényezővé.

Századunkban azonban – s nem is a közelmúlt fejleményéről van szó – megszületett e ma már naívnak nevezhető indukciós tudományfelfogás alapvető kritikája. Elsősorban *Karl Popper*, *Lakatos Imre* és *Thomas Kuhn* voltak azok a tudományfilozófusok (a sok lehetséges névből ismét csak a természettudományos nevelés szakirodalmában leggyakrabban szereplőket említve), akik intellektuális fordulatot hajtottak végre a tudományelméletek terén. Az indukcionizmust tagadó elméletek természetesen nem mindig kompatibilisek egymással. Az elképzelések közül mára már több is túlhaladottá vált, s a tudományfilozófia további fejlődése során egyes elgondolásokról kiderült, hogy nem

jól írják le a valóságot. Bármennyire is különböznek egymástól a „perlekedő” modern tudományelméletek, van néhány pont, amelyekben a tudományfilozófusok többsége egyetért. Ezek pedig élesen szembenállnak az előzőekben az indukciós felfogás jellemzőiként leírtakkal. A korszerű tudományfelfogások nem fogadják el, hogy minden új elméleti ismeret megalkotásának kiindulópontja a megfigyelések és kísérletek halmaza. Vigyázat, nem azt állítják, hogy az empiria, a „természet faggatás” nem fontos. Természetesen nem számíthat komolyabb figyelemre az olyan tudományelmélet, amely nem ismeri el a megfigyelés, a kísérletek, vagyis a gyakorlati kutatómunka jelentőségét. A fordulatot hozó tudományelméletek csak azt tagadják, hogy egyirányú út vezet az empiriától az elméletekig. Ehelyett azt tanítják, hogy a tudomány fejlődésének folyamata bonyolultabb, már a megfigyeléseket, a kísérleteket is bizonyos elméleti háttértudás birtokában végezzük, már a kérdéseinket is egy elmélet fogalomrendszerét használva fogalmazzuk meg, s a választott módszereink is az elméleti kontextus által meghatározottak. Vagyis nem létezik elméletfüggetlen megfigyelés, kísérlet és mérés, sőt, úgy tűnik, ez a deduktív meghatározottság alapvető jelentőségű a tudomány fejlődésében. A kutatók jól ismerik ezt az összefüggést, még akkor is, ha nem mindenki gondolkodik el a filozófiai általánosítás lehetőségein. Próbáljuk elképzelni, hogy egy fizikus a CERN részecskegyorsítóban méregdrága kísérleteket elméletfüggetlenül akar elvégezni! A valóságos kutatómunka ennél sokkal tervszerűbb, sokkal inkább determinált az éppen uralkodó vagy egymással versengő elméletek által. Mindebből az is következik, hogy a megfigyelések és kísérletek funkciója nem az elméletek igazolása a dolog logikai értelmében. Véges számú eset egyébként sem igazolhat egy általános tételt, az új tudományelméletek kidolgozóinak „szent meggyőződése”, hogy a logika alapvetően deduktív eszközei (a következtetések logikája) nem alkalmasak induktív eljárásokra, induktív bizonyításra (itt természetesen nincs szó a matematikai indukció egzakt módszeréről). Ezzel szemben a megfigyelések és a kísérletek az elméletek kritikus ellenőrzésének, fogalmi gazdagításának, kibontásának, s végső soron a megcáfolásuknak (falszifikációjuknak) az eszközei.

A tudomány logikája tehát, döntően deduktív! Az ismeretek nem csak egyszerűen akkumulálódnak, egy-egy új elmélet a régebbi tapasztalatokat „átfesti”, más kontextusba helyezi, vagyis egy-egy új elmélet születésekor egész ismeretrendszerünk átalakul. Mivel az elméletek logikai értelemben nem igazolhatók az empiria által, vagyis a logikai pozitivisták programja nem kivitelezhető, ezért nem beszélhetünk „egyelőre még nem igazolt” elméletről, vagyis az induktív szemlélet szerinti hipotézisekről. A valóságos kutatómunkában a hipotézisek nem az elméletek kezdő fázisát jelentik, hanem a kutatás keretétől szolgáló elmélet valamilyen, a gyakorlatban ellenőrizhető következményét. Vagyis a hipotézis nem a rendkívül kreatív, csak nagyon keveseknek megadatott elméletépítő munka terméke, hanem a sokszor nagyon is hétköznapi, elméletirányított tevékenységé, *Thomas Kuhn* (1984) szavaival élve a normál tudományé. Amikor *Einstein* megalkotta az általános relativitáselméletet, akkor nem hipotézist állított fel, hanem egy elméleti rendszert. Az általános relativitáselmélet alapján azonban megfogalmazható a Merkúr perihéliummozgásának „rendellenessége”, vagy a csillagok fényének a Nap közelében történő irányváltozása, mint hipotézisek, amelyeket a konkrét mérések igazolnak.

Maguknak az elméleteknek a keletkezése bonyolult folyamat, s talán e kérdésben térnek el egymástól a legélesebben a tudományelméletek. Bizonyosan fontos szerepet játszik ebben az éppen uralkodó elmélet kritikus vizsgálata és falszifikációja (*Popper*), vagy az egymással versengő elméleteknek, mint kutatási programoknak a megmértetése (*Lakatos*), illetve a régi elméletben (paradigmában) jelentkező anomáliák, ellentmondások nyomán létrejövő tudományos forradalom, az új paradigma tudományos közösség általi elfogadása (*Kuhn*, 1984). Bárhogyan is legyen, az induktív magyarázat, az elméletek konfliktusmentes egymásra és egymásba épülésére alapozó elképzeléshez képest a modern tudományelméletek valóságghűbb, plasztikusabb képet nyújtanak a tudomány fejlődéséről (erről a tudománytörténeti elemzések nyújtanak meggyőző bizonyítékokat).

Ezen nagyon vázlatos ismertetés után nézzük meg, milyen tudományelméleti talapzaton áll a *Farkas-Varga* szerzőpáros könyve! A tudományfejlődés induktív felfogása végigvonul az egész művön, jónéhány ponton explicit módon is megjelenik. A 17. oldalon például ezt olvashatjuk: „A társadalom és a tudomány fejlődése során az ember egyre több és több jelenség mibenlétére derített világosságot, és fokozatosan egyre inkább sikerült rendszerbe foglalni az anyag mozgástörvényeit.” Vagy máshol, az 51. oldalon: „Elméletet úgy dolgozunk ki, hogy megismerünk, feltárunk tényeket, keressük közöttük az összefüggéseket (például ok-okozat), majd megpróbáljuk igazolni ezeket. ... Az elmélet tehát tapasztalatilag és elméletileg szerzett ismeretek elvont általánosítása.” Igazán egyértelmű leírást az alapokat meghatározó tudomány szemléletről azonban a kutatás módszereiről szóló fejezetben olvashatunk: „E bonyolult folyamatban [a tudományos megismerésben – N.I.] első lépés a tények megállapítása – megfigyelés és kísérlet útján. A tények megállapítását követi a megfigyelt jelenségek leírása (a matematika segítségével), majd ezek alapján az elmélet felállítása, a régi és az új elmélet összevetése, s közben a szerzett új ismeretek gyakorlati ellenőrzése. A megismerés útja tehát a jelenségek közvetlen tanulmányozásától vezet a lényegükhöz, a belső, rejtett törvények megismeréséhez, miközben minden lépést a gyakorlat segítségével ellenőrizzük.” (69. o.) A könyvben az ezután következő lapokon ennek az indukciós szemléletnek kifejtését, részletezését olvashatjuk. Leírja az általánosítás menetét, az ok-okozati viszonyok keresését. A szerzők ugyan nem foglalkoznak kiemelten az előítéletmentesség, az elméletfüggetlenség kérdésével, a 72–73. lapokon olvasható elemzés azonban többször is említi a megfigyelő, kísérletező szubjektum problémáját, s a könyvben másutt is találkozunk az elfogulatlanság, a tárgyilagosság abszolutizált igényével. Ezekből a szövegrészekből szinte sugárzik az előzetes megfontolások kizárásának igénye.

Elemzésünk szempontjából szimptomatikus az, ahogyan a szerzőpáros a hipotézisek funkcióját kezeli. A könyvben egyértelműen az induktív tudomány szemléletnek megfelelő hipotézisfogalom kap helyet. Ezt jelzi az „elmélet” fogalmának a körülírása is az 51. lapon, vagy a kutatási módszereket taglaló fejezetben a 71. lapon. Ez utóbbi helyen a hipotézis mint a tudományos megismerés második, a tények felhalmozását és rendszerezését követő lépése szerepel. De külön alfejezet is szól a hipotézisalkotásról, ahol többek között ezt olvashatjuk: „Minden elmélet átment a hipotézis fázisán, és csak az ellenőrzés után vált elméletté.” (84. o.) Mint látjuk ez a felfogás éles ellentétben áll a

korszerű tudományfelfogásokkal. Az idézet egyben arra is jó példa, hogy a szerzők a tudományos elméleteket a kísérletek, megfigyelések eredményei alapján igazolhatóknak tartják, hiszen így alakulnak át hipotézisekből valódi elméletekké. Ez az „igazolhatóságelmélet” (*Lakatos Imre* kifejezésével élve: „justificationism”) végigvonul az egész művön.

Talán ennyi példa is elég annak belátásához, hogy az elemzett mű valóban induktív tudományelméleti alapokon áll, vagyis olyan szemléletet tükröz, amelyet a tudományfilozófia már jó ideje levetkőzött. Őszintén meg kell mondanunk, hogy a hazai természettudományos nevelésben sem tört még utat magának a korszerű tudományfelfogás. Ha alakítunk egyáltalán az iskolában valamilyen tudományképet, akkor az egyértelműen induktív megalapozású. A tudományfilozófiai eredmények pedagógiai következményeinek feltárása hazánkban ma még el sem kezdődött, s a fejlett országokban is csak a '70-es és a '80-as évek (nagyon fontos) fejleménye. A szerzőpáros és a kiadó felelőssége ettől függetlenül is óriási. Úgy vélem, ma már nem szabadna olyan művet megírni és kiadni, ami a tudomány kérdéseivel foglalkozva nem támaszkodik a tudományfilozófia általánosan elfogadott felismeréseire. Ha nem is nagy számban, de ma már magyarul is hozzáférhető néhány mű, amely részletesen tárgyalja a kérdést (*Fehér és Hársing*, 1977; *Kuhn*, 1984; *Bence*, 1990). Ezek közül *Kuhn* könyve akár a javasolt irodalmak között is szerepelhetett volna, hiszen stílusa, részletes kifejtése miatt valószínűleg a középiskolás korosztálynak is ajánlható.

A tudomány társadalmi szerepéről alkotott kép

A szerzőpáros művéből egy olyan tudomány képe bontakozik ki, ami a történelmi időtől és társadalmi berendezkedéstől függetlenül ellentmondásmentesen illeszkedik a társadalom intézményrendszerébe és feltétel nélküli, mindig óriási hajtóerőt jelentő kiszolgálója a társadalmi fejlődésnek. A modell nagyon egyszerű. Egyrészt adott az emberiség örök kíváncsisága, megismerésvágya, továbbá a gyakorlati életből származó feladatok, „megrendelések”, amelyek hatására beindul a tudomány magas szinten intézményesített, szabályokkal körülbástyázott gépezete, s a végeredményt a társadalom több-kevesebb idő múlva, nagy megelégedéssel alkalmazhatja. Ebből a modellből csak azok a legfontosabb mozzanatok maradtak ki, amelyek elsősorban jellemzik a társadalom és a tudomány viszonyát. Ez a modell például:

- nem tartalmazza a tudományos problémák társadalmi folyamatokban – nem csak egyszerűen a technikai szükségletekben – gyökereztettségét,
- nem ad számot a folyamatot meghatározó döntésekről, azok motivációiról, intézményi háttéréről,
- nem tükröződik benne az érdekek, érdekcsoportok meghatározó szerepe, nem kapunk választ arra a szükségképpen felmerülő kérdésre, hogy van-e egyáltalán autonómiája a tudománynak, s ha igen, akkor ez milyen,
- fel sem merül a tudomány társadalmi alkalmazása ellentmondásainak problémája, nem kapunk választ arra a fontos kérdésre, hogy mennyire felelősek tudományos

és technikai folyamatok az emberiség nyugtalanító problémáinak kialakulásában, s hogyan kezeljük a közvéleményben mindezek kapcsán formálódó tudomány- és technikaellenességet,

- nem foglalkozik a modern tudományos kutatómunka etikai problémáival sem (az emberi genom manipulálása, állatkísérletek, új fegyverek kifejlesztéséhez vezető kutatások stb.).

A műben kibontakozó tudománykép tehát nem képes integrálni az alapvető viszonyokat a tudomány – társadalom viszony szempontjából, pedig természettudományos kutatások iránt érdeklődő középiskolásainkat vagy már most izgatják ezek a kérdések, vagy fontos nevelési feladat lenne ennek az érdeklődésnek a felkeltése és kielégítése.

A tudomány – társadalom viszony valódi, ellentmondásos jelenségeinek ilyen mértékű figyelmen kívül hagyása természetesen nagyrészt érthető. A mi társadalmunkban a közvéleményt általában, de az oktatás szemléletét is nagymértékben befolyásolja egy illuzórikus, idealizáló felfogás a tudomány társadalmi szerepéről. A valóságos döntési viszonyok az érdekek, a hierarchikus rendszerek szociológiai feltárása és valóságmű bemutatása nem érdeke sem a döntéshozóknak, de a hierarchikus rendszerben elit pozícióba került kutatók rétegének sem. Ha csak a Magyarországon működő tudományos kutatási pályázati rendszer ellentmondásait, a döntésekben meghatározó szerepet játszó személyi kapcsolatokat elemeznénk, akkor a naív, idealisztikus kép azonnal széttörne. S akkor még semmit sem szoltunk a tudomány finanszírozásáról, a bruttó nemzeti termékből kutatásra fordított hányadról, a szervezeti rendszer jelentőségéről, a tudományos eredmények publikálásának nehézségeiről.

A szerzőpáros könyvében néhol egészen zavaros leírásokat találunk a tudomány társadalmi szerepével kapcsolatban. Ilyeneket olvashatunk például: „...az alkalmazott tudomány tárgykörébe tartozó kutatások nagy hatással vannak a társadalmi fejlődés alapvető irányvonalának kialakítására is. Arról van ugyanis szó, hogy minden társadalmi – politikai közösségnek megvan a maga sajátos, másokénál előnyösebb fejlesztési koncepciója. Ezeknek az előnyöknek a felismerése eleve meghatározza a fejlődés hordozóit és a fejlesztés fő irányvonalait. Az ilyen irányú kutatások jelentősége még nagyobb a megnövekedett társadalmi érdekeltség miatt.” (25. o.) Azt hiszem nem kell sokáig bizonygatni, mennyire értelmetlen, zavaros ez a szövegrészlet. Továbbá úgy vélem, bajban lennének a szerzők, ha közelebbről kellene meghatározniuk az itt szereplő, „a társadalom fejlődésének alapvető irányvonala”, „társadalmi – politikai közösség”, „a fejlődés hordozói”, „társadalmi érdekeltség” fogalmakat. A demokratikus társadalmakban általában nem csak egy fejlesztési (gondolom kutatásfejlesztési) koncepció létezik, hanem több, egymással versengő és még hatásait is gyakran egyszerre kifejtő koncepció. Az, hogy minden társadalomnak van egy, másokénál előnyösebb fejlesztési koncepciója, egyszerűen logikai képtelenség. Az „előnyöknek a felismerése” még sohasem határozta meg a fejlődést stb. Lehet, hogy ez már szórszálhasogatás, s talán túl aprólékosan foglalkozunk egy kiragadott szövegrész nyelvi, logikai és tartalmi hibáival. A műben sűrűn előforduló, hasonló szövegek azonban hozzájárulnak a tudomány – társadalom viszony lényegének fent már elemzett elrejtéséhez, másrészt alapvető kritikával kell kezelnünk azt a tényt, hogy ebben a középiskolásoknak szánt tankönyvben helyet kaphattak ilyen zavaros megfogalmazások. De nézzünk egy másik példát is a za-

varos szövegezésre: „Az eredmények gyors felhasználása gyors nyereséget eredményez, s ez az alkalmazott tudományt szerte a világon népszerűvé tette. Egyes társadalmi – gazdasági rendszerek emiatt elsősorban az alkalmazott tudományokra, sőt mi több, a kutatási és fejlesztési eredményekre összpontosítanak.” (26. o.) Mit jelent vajon az alkalmazott tudomány „népszerűsége”? Hogyan lehet az eredményekre „összpontosítani”, s hogyan tudják ezt tenni az „egyes” társadalmi-gazdasági rendszerek?

Figyeljük meg a következő idézetben a politikai rendszer és a tudomány kapcsolatának végtelen leegyszerűsítését, ami már valójában e kapcsolat lényegének meghamisítása: „Az olyan országokban, ahol a kormányzatnak van elképzelése a jövőről, és ehhez egy határozott fejlesztési terv is kapcsolódik, a kutatási témák és a velük kapcsolatos tényezők megítélése könnyebb a tudósok számára. Az olyan országokban, ahol a kormány nem »hisz« a kutatások tervezésében, egyedül a tudósra hárul a döntés felelőssége, amit vállalnia kell.” (26. o.) Az okos, jó kormány elintézi a tudomány fejlesztési irányainak kijelölését, ilyenkor nincs semmi probléma, ha ez nem így lenne, akkor sincs nagy baj, mert tudósaink majd helyettesítik a kormányt. Erre mondják azt pestiesen, 'nemhogy ez, de még az ellenkezője sem igaz'.

Ne szaporítsuk tovább az idézeteket, talán ennyi is elég volt arra, hogy a mű tudomány-szociológiai szemléletét megvilágítsuk, bemutassuk azt a hamis tudományképet, ami a szöveget jellemzi.

A témával összefüggésben még egy tényezőről kell szólni. Egy tankönyv esetében nagy jelentősége van a stílusnak. A műben a tudomány – társadalom viszony kérdésében a megfogalmazások a műben hamisan patetikus színezetűek, még a stílus is valamilyen „éteri” tudományképet akar alátámasztani. Az ember megismerési vágyának társadalmi kontextusból való kiemelése, a tudósok közösségeik döntésében játszott szerepének túlértékelése, a folyamatok, a döntések, a működés, a szervezet idealizálása, mindezeknek „lila felhőkbe csomagolt” megfogalmazása alapvető eszköze a valóságos folyamatok elkendőzésének. A hamisan patetikus megfogalmazásokra bárki találhat számos példát a szövegben.

A könyv olvasása során kibontakozó tudóskép

A szerzők nem foglalkoznak explicit módon a tudományos kutatás, a „tudósember” pszichológiájával. Valószínűleg nem tekintették feladatuknak. Döntésük érthető, a téma feltehetőleg nem tartozik szorosabb érdeklődési körükbe. A pszichológiai kérdések felvetését azonban azért hiányoljuk, mert a kutató személyisége végülis fontos befolyásoló tényezője magának a kutatási folyamatnak, a szerzők által elsődlegesen vizsgált jelenségnek. A „megcélzott populáció”, vagyis a tudomány iránt érdeklődő tizenévesek nyilván rendelkeznek valamilyen „tudós-képpel”, amihez igazítani tudják a tudományos kutatással kapcsolatos elgondolásaikat (bizonyosra vehető, hogy ennek a „tudós-képnek” a formálása, mint nevelési feladat egy fontos érv lenne a témával való foglalkozás mellett).

Természetesen a szerzők is rendelkeznek „tudós-képpel”, s ez akarva-akaratlanul megnyilvánul a könyv lapjain. Ez a kép – szoros összefüggésben a tudományelméleti és tudományszociológiai szemlélettel – naív, s esetenként túlzó követelményeket fogalmaz meg, nem igazodik a tudományos kutatók valóságos tevékenységéhez, személyiségéhez. A szerzők valójában kritika nélkül közvetítenek egy széles körben elterjedt, erősen idealisztikus felfogást, bár sehol nem derül ki világosan, hogy elvont követelményekről van-e szó, vagy pedig valóban teljesülő elvárásokról. Nincs szembesítés a valósággal, nem tudjuk meg, hogy a tudósok megfelelnek-e az itt leírtaknak. Az idealizált, s a szerzők által kritikátlanul átvett kép szerint a tudományos kutatókat objektivitás, racionalitás, nyitott gondolkodás, fejlett intelligencia, személyes integritás, közösségi magatartás jellemzi (*Mahoney*, 1979). A könyvben egy helyen megtaláljuk azokat a személyiségjegyeket, amelyekkel a kutatóknak rendelkezniük kell, ezek: „magas szintű intelligencia, átlagon felüli érdeklődés, bizonyos kreatív képességek, önálló ítélőképesség, kitartás, a sikertelenséggel szembeni ellenállóképesség, lelkesedés a megismerés problémái iránt, maximális erőkoncentráció” (12. o.). Mint látható, jó megfelelés van a szerzők által fontosnak tartott tulajdonságok, s az idealizált kép között. Ez még nem lenne baj, ha világossá válna mindezeknek a realitása is. A műben azonban nem kapunk eligazítást.

Ha csak a természettudományos nevelés irodalmát vizsgáljuk, akkor is számos leírással találkozhatunk, amelyek a tudósról kialakított képet, illetve a tudományos kutatók valódi „pszichológiáját” vizsgálják (csak példaként: *Gauld*, 1982; *Martin* és *mtsai*, 1990). E tanulmányok empirikus vizsgálatok eredményeire alapozva világosan bemutatják a valóságos tudóst. A magas szintű intelligencia bizony nem nélkülözhetetlen előfeltétele a kutatásnak, s a tapasztalatok szerint nem is korrelál annak színvonalával. A tudósemberek is tudnak illogikusan viselkedni még a munkájukkal kapcsolatban is, különösen akkor, ha védekezésre szorulnak az általuk preferált nézetekkel összefüggésben. Az igaznak hitt elmélethez, elgondoláshoz való ragaszkodás gyakran vezet félreértelmezésekhez, esetleg szándékos hamisításokhoz. E merev ragaszkodás eredménye akár vehemens, tudóshoz nem méltó viselkedés is lehet, szemben azzal a feltételezéssel, hogy a tudomány emberei hűvös, nyugodt személyiségek. Egy tudós meggyőződése védelmében lehet önző, harcosan védheti felségterületét. Mindezeket elintézhethetnénk azzal, hogy igen, ez így van, hiszen a tudósok is csak emberek. Ez persze igaz, itt azonban mélyebb összefüggések is vannak, s ezért okoz nagy gondot a szerzők immunitása a korszerű tudományelméletekkel szemben. A tudományos kutató „emberi megnyilvánulásai”, a kutatás kognitív folyamatának jellegzetességei, a sajátos attitűdök ugyanis nagyrészt megmagyarázhatók a paradigmák (*Kuhn*) vagy a tudományos kutatási programok (*Lakatos*) közötti harcokkal, a dominancia iránti késztetéssel, vagyis a tudomány valóságos folyamataival. Mivel azonban ez a szemlélet teljesen hiányzik a könyvből, a szerzők, a tudományos kutató „pszichológiája” iránt sem lehetnek fogékonyak. Így pedig érthető, hogy miért érvényesül a sorok között egy naív szemlélet.

A tudományelméleti megközelítés problémái befolyásolják a tudós empiriától való erős függőségének a könyv lapjain kibontakozó szemléletét is. A szerzők szerint a kutatók egy „kötelező szisztéma szerint” (12. o.) dolgoznak, melyben – mint már volt róla szó – az empiriából való kiindulás játssza a döntő szerepet, és „alapját jelenti a hipo-

tézisek megfogalmazásának, amelyeket aztán az ellenőrző kísérletek vagy igazolnak, vagy nem. Ha nem igazolja a kísérlet, akkor a kutató elveti a hipotézist, s másikat keres. Ez az elképzelés – túl a már elemzett módszertani tarthatatlanságán – a kutatói tevékenység, a kutatói személyiség leírására sem alkalmas. A tudós „nem könnyen szabadul meg” elméleteitől, pontosabban a tudós közösségek nem szívesen adják föl a jól bevált paradigmáikat. A tudományt szinte megbénítaná, ha a tudósok az első ellentétes tapasztalat hatására elvetnék a nehezen kimunkált paradigmákat. A kísérleteket sokszor meg kell ismételni, az alkalmazott eljárásokat, következtetéseket gondosan kell elemezni, fel kell tenni a rejtett paraméterekkel kapcsolatos kérdéseket, s azt is meg kell vizsgálni, hogy az empirikus kutatás tárgyát képező hipotézis (az általunk és nem a szerzők szerinti értelemben vett hipotézis) valóban következménye-e az elméletnek, hiszen lehet, hogy valami olyasmit cáfolt meg az empirikus vizsgálat, ami nem is következménye kiinduló elméletünknek, vagyis ez utóbbi – egyelőre – nincs veszélyben.

Még egy jellemző momentum. Az elmélettől eltérő megfigyelési eredmények nem közlése mint a tudósi bátorság hiánya jelenik meg a könyvben (72–73. o.). Ez is mutatja, hogy a szerzők a tudósi gondolkodás legfőbb meghatározójának az empiriát tartják, s a paradigmák, az elméletek szerepe másodlagos számukra. Bár voltak példák a tudomány történetében a bátorság hiányára is, az elméletbe nem illeszkedő eredmények nem közlése azonban ma már nem jellemző, s ha elő is fordul, annak oka sokkal inkább a paradigmához való ragaszkodás, mintsem a bátorság hiánya.

* * *

A fentiekben igyekeztünk bizonyítani, hogy a PSZM által támogatott, a tudományos kutatást középiskolások számára bemutató tankönyv tudományfilozófiai, tudományszociológiai és pszichológiai szemlélete túlhaladott, meglehetősen naív, több ponton idealisztikus és a valóságtól távol álló. A mű stílusa igazodik ehhez, megfogalmazásai sok helyen hamisan patetikusak, »lila köd« takarja el a valóságos viszonyokat. A lapokon egy »éter« tudomány képe bontakozik ki, olyan tudományé, amelyet erős szabályok védenek, amely megfellebbezhetetlen igazságaival erős autoritást harcolt ki magának a társadalomban, nincsenek benne ellentmondások, s „angyalszárnyakat növesztett” emberek végzik áldozatos, önzetlen munkájukat. Ilyen tudomány nincs! A valóságos tudomány nem így működik, nem ilyen a társadalmi helyzete, s nem ilyen emberek dolgoznak benne. Megint csak pestiesen szólva 'a többi stimmel'.

Nehezen szánja rá magát az ember végletes következtetések kimondására, itt azonban – azt hiszem – nem tekinthetünk el ettől: ezt a könyvet nem szabadna középiskolások kezébe adni.

Irodalom

Bence György (1990): *Kritikai előtanulmányok*. MTA Filozófiai Intézet, Budapest.

Farkas Gyula és Varga Tibor (1993): *A természettudományos kutatás menete a módszerei és technikája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Fehér Márta és Hársing László (1977): *A tudományos problémától az elméletig*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Gauld, C. (1982): The Scientific Attitude and science Education: A Critical Reappraisal. *Science Education*, **66**, 1 sz. 109-119.
- Kuhn, T. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete* (Társadalomtudományi Könyvtár sorozat). Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Mahoney, M. J. (1979): Psychology of scientist: An Evaluative Review. *Social Studies of Science*, **9** 349-375.
- Martin, B., Kass, H. és Brouwer, W. (1990): Authentic Science: A Diversity of Meanings. *Science Education*, **74**, 5 sz. 541-554.

ABSTRACT

ISTVÁN NAHALKA: SCIENCE EDUCATION AND THEORIES OF SCIENCE

The remarkably high quality of science education in Hungary cannot exempt us from the study of the question, what concept of science we develop in children at school. This concept is outdated in several respects and it does neither match current theories of science nor our understanding of the philosophy of science. Science education in Hungary is dominated by an inductive-empirical concept of science in contrast to modern theories characterised by a more complex view of the relationship between empirical insight and theory on the one hand and an emphasis on deductive processes on the other. The inductive-empirical approach to science shapes not only the developing concept of science in children but also the logic of learning at school, the applied educational strategies and the understanding of children's acquisition of knowledge. Experts and practicing teachers assume that the application of discovering techniques and methods is the ideal strategy in teaching sciences. The structure of classes is determined by the logic of inductive learning: science education is primarily based on the notion that scientific hypotheses are to be verified by empirical evidence. Thus the inductive-empirical approach dominates teaching practice but it is also influential in teacher training and in the literature on the theory of science education. In education, there is practically no trace of the theories of science born in the second half of the 20th c. (Popper, Lakatos, Kuhn, etc.). This claim was empirically justified in the study of 70 Hungarian science curricula of the past years. Current approaches to the theory of science were missing. The relationship of curricula and science is determined by the inductive-empirical approach. Studies related to teachers' and children's as well as course books' and curricula's approach to science have shown the same results in many countries of the world. It is important to change the situation but it is also particularly difficult. We need to reform teaching programs and introduce up-to-date approaches in in-service teacher training. There is also a strong demand for progress in educational research.

MAGYAR PEDAGÓGIA 95. Number 1-2. 49-58. (1995)

Levelezési cím / Address for correspondence: Nahalka István H-1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19-21.

AZ 1941-ES TANÜGYIGAZGATÁSI TÖRVÉNY

Nagy Péter Tibor
Oktatókutató Intézet

Az 1941-es – tudomásunk szerint a szakirodalom által eddig nem elemzett – oktatási törvénynek négy olyan momentuma van, mely figyelmet érdemel:

- 1) Folytatója annak a tanügyigazgatási lépéssorozatnak, mely az 1930-as évek elején kezdődött és szembefordulást jelentett a magyar oktatáspolitikai egyensúlyokon felépülő liberális hagyományrendszerével;
- 2) Minőségi változást jelentett az egyházi autonómia korlátozásában;
- 3) Reflexiót jelentett arra a kihívásra, mely új – két évtizedig más társadalmi és politikai körülmények között fejlődő – iskolák Magyarországhoz kerülésével merült fel;
- 4) Puccs-szerű ellenlépést jelentett a két évvel korábban keresztülhajtott honvédelmi törvénynek a VKM szféra-érdekeit sértő szakaszaival szemben.

A tanügyigazgatási expanzió kiteljesedése

Az első előzménye a tanügyigazgatás minőségi átalakításának az 1934-es középiskolai törvény volt, mely kísérletként szerepelt arra, hogyan viselkednek a világgazdasági válság után az egyes csoportok, hogy annak nyomán majd tanügyigazgatási törvényt lehessen hozni. Mindenki úgy viselkedett, hogy modellálni lehetett belőle a tanügyigazgatási törvény várható hatását: az egyházak ugyan nem örvendeztek, de nem vállaltak nyílt konfliktust; a tanárok továbbléptek a köztisztviselőség irányába, s ezért hajlandóak voltak feladni valamit a szabadságukból; az értelmiségi elitet a színvonal és gyakorlatiasság jelszavakkal ki lehetett békíteni; a politikai baloldal pedig csak a legdurvább politikai elemet vette észre, azzal kapcsolatban hangoztatta éles szembenállását, s ezzel kizárta magát a politikai vitából (*Hóman Gömbösnek*, OSZK Kt F 15).

A frazeológia és a törvényhozási processzus is jól kialakult: először meg kell puhítani a szakmailag ellenálló csoportokat, kifizetni és megbékíteni őket valamiféle – a politikai pluralizmust, a lelkiismereti szabadságot általában sértő, de egy-egy foglalkozásnak kedvező – intézkedés kilátásba helyezésével, mindenfajta szakértői csoport köztisztviselői arculatának fokozásával. Ezzel meg lehet akadályozni, hogy a szakmai csoportok a politikai ellenzék szakértői bázisává váljanak. Azután egy kerettörvényt kell a parlament elé vinni, ahol hangoztatni lehet, hogy az oktatás egyfelől össznemzeti ügy, másfelől szakmai kérdés és ezzel vissza lehet utasítani mindenféle pártpolitikai ellenér-

vet. Harmadik lépésként a szakmai vitákban ellenvéleményüket kimutató tanárokat és tisztviselőket el lehet bocsátani, vagy alacsonyabb beosztásba lehet helyezni, s helyükre fiatalabb vagy kormánypártibb kollégáikat lehet kinevezni. Negyedik lépésként pedig ki lehet bocsátani azokat a rendeleteket, melyek már súlyosan sértik a tanárok érdekeit is, de a már korábban „korrumpálódott”, a politikai ellenzékkel kapcsolatokat nem kereső, ellenzéki vezetőkötől megfosztott tanáregyesületek már nem képesek tartós ellenállásra (Jóboru, 1963; Mészáros, 1989; Simon, 1984; Szabolcs, 1984.).

A közoktatásirányítás reformja, amelyet az 1935:VI.tc. indított el és az 1941:XII.tc fejezett be, valóban alkalmas volt arra, hogy lényegileg újat hozzon a magyar polgári tanügyigazgatás 1868 óta szinte töretlen hagyományával – amelyet a továbbiakban a pontatlanság veszélyét vállalva liberális hagyománynak nevezünk – szemben.

A magyar liberális hagyomány és megváltozása az oktatáspolitikában az alábbi elemekből állítható össze:

1) Minden lényeges szerkezeti és tartalmi változáshoz törvényre volt szükség – a törvények általában elég részletezőek ahhoz, hogy legalábbis a harmincas évek előtt ne adjanak akárhogyan értelmezhető felhatalmazást a miniszternek rendelet-alkotásra. Az 1935-ös és 1941-es törvény bevallottan kerettörvény, azaz rendkívül széleskörű felhatalmazást ad a rendeletalkotó miniszternek, melynek tényleges következményei és hatásrendszere csak a rendeletek és a gyakorlat révén voltak felmérhetőek (Husztai, 1942; Deák, 1933; Kósa, 1942; Bessenyei, 1935).

2) A magyar liberális rendszer nem hatolt be a tanár és tanító szakmai autonómiájába, (még az állami iskolákban tanítókéba sem) az iskolalátogatások, a felügyelet sosem volt olyan sűrű és kiterjedt, hogy nyomást jelenthetett volna a tanár felé, hogy osztálytermi mindennapjait radikálisan átalakítsa. 1935 és 1941 után a rendkívül sűrűvé váló iskolalátogatások, a tanulmányi felügyelők és iskolalátogatók intézményének bevezetése – összekapcsolva számos hihetetlenül részletező normatív minisztériumi utasítással – ezt a függetlenséget megkérdőjelezte (OKITEK, 1935. 6–8. o. 10–12. o.; A püspöki, 1984; OL K 507 10. cs.; HK, 1937 235. o. PML 117/1936.).

3) A magyar liberális rendszer – erős civil társadalom és erős egyesületi mozgalom hiányában – természetesként kezelte, hogy az egyes pedagógusszakmák a maguk speciális érdekeit az iskolatípusonként elkülönült szakigazgatási gépezetben jelenítik meg. A tanügyigazgatás ágazati elkülönültsége arra is lehetőséget biztosított, hogy az ipar és kereskedelem megjelenítse érdekeit az illetékes szakfőigazgatóságokkal szemben (A magyar, 1939; Baumann, 1935).

Az 1935-ös törvény, mely területi alapon szervezte át a rendszert, ezt a természetes ágazati érdekképviselőt megszüntette. 1935-ben a tanulmányi felügyelők kinevezése még követte a korábbi ágazati szakfőigazgatók tanácsait, a harmincas évek végén pedig az egyes iskolák, iskolatípusok és a hozzájuk kapcsolódó gazdasági és társadalmi csoportok megkísérelték a minisztérium egyes osztályait meghódítani és így az ágazatiság bizonyos elemeit fenntartani. Ennek lehetőségét az 1941-es tanügyigazgatási törvény megszüntette, mert a tanulmányi felügyelők és iskolalátogatók kinevezését és visszahívását a tankerületi főigazgatók kezébe adta.

1935 előtt a tagoltság nem csak iskolatípusonként, hanem konfliktusfajtánként is eltérő volt. A szakoktatásban a gazdasági erők – vagy legalábbis a gazdaságirányítás erői

közvetlenül részt vettek az alkufolyamatban. Minden iskolatípusnak kellett egy saját főigazgató, ha ezeket az erőket nem akarták figyelmen kívül hagyni. A gimnáziumoknál a helyi társadalom legtekintélyesebb polgárai, a tudományos testületek és a szerzetesrendek a tanügyigazgatás partnerei s a tanárok szakmai kompetenciája megkérdőjelezhetetlen – ide kifejezetten tudós, nagy tekintélyű közéleti férfiak kellettek. Sajátos vonatkozásokkal rendelkezett a tanítóképzés és a polgári iskolák igazgatása is. Hogyan is lehetett volna – egy egyensúlyon alapuló rendszerben, mint a dualizmuskoriban vagy a bethleniben – mindezt egy apparátussal kézben tartani?

4) A liberális rendszerben a minisztérium nemcsak az egyes középfokú iskolákért felelős főigazgatókkal, de a népoktatásért felelős tanfelügyelőkkel is közvetlenül – ezáltal értelemszerűen gyengébben – tartotta a kapcsolatot. Ez azt jelenti, hogy a tanfelügyelők csak kevésbé tudtak függetlenedni a helyi társadalomtól. Az elemi iskolázásban az egyházközségekkel és a választott megyei népoktatási albizottsággal, a községi képviselőtestülettel való konfliktusok kezelése volt a tanfelügyelőségek feladata, az iskoláztatási kötelezettség biztosítása, a községi adókból történő finanszírozás sajátos együttműködést igényelt a helyi közigazgatással. 1935 után, amikor a tanfelügyelők fölött ott állt az adott régió ügyeiben jól tájékozódó tankerületi főigazgató, elsősorban nekik kellett megfelelniük. 1941 után a tanfelügyelői hivatalok még erősebben rendelődtek a tankerületi főigazgató alá, velük szemben is kiszélesedett azok fegyelmi jogköre. Ezáltal a megyerendszer jelentőségének csökkenése nem az eötvösi irányban, azaz a helyi társadalom megerősödésének irányában folytatódott, hanem a dekoncentrált szervek létrehozása, a „Gauleiteri rendszer” irányába (OL K 507. 10. cs).

1941-ben a minisztériumból a főigazgató kezébe kerülő ügyek, például a vizsgák engedélyezésének letelepítése főigazgatói szintre azt jelzi, hogy míg korábban az irányítás két eszközét – azaz az iskolai oktató munka folyamatának ellenőrzését és a vizsgák ellenőrzését némileg el kívánták választani (azaz utóbbira a miniszter külön felhatalmazása kellett, vagy az engedélyt a minisztérium adta) most e két tevékenység egyesült a tankerületi főigazgató kezében.

5) Az elvi kérdések korábban világosan elváltak szakmai és politikai kérdésekre. A szakmai kérdéseket a minisztériumi szaktanácsok mellett a tanáregyesületek folyóirataiban és a pedagógiai tudományos sajtóban többé kevésbé nyíltan megvitatták, az iskolatípusokkal kapcsolatos elvi döntésekben a szakfőigazgatóságok döntéselőkészítő szerepet játszottak. A minisztérium csúcsán zajló politikai mozgások nem közvetlenül hatottak ezekre a szakmai érdekcsoportokra, elkülönült egymástól a döntések politikai és szakmai szintje. A politikai döntésekért politikai értelemben vállalta a miniszter és a politikai államtitkár a felelősséget: például *Klebelsbergék* a köztisztviselői ösztöndíj-rendszernek nem kívántak szakmai indoklást adni.

Az új rendszerben azonban a politikai és a szakmai szféra teljes összemosására került sor. A szakmai álláspontokat politikai álláspontként kezelték, ezért eltérő szakmai koncepciókat nem tűrtek meg. A politikai döntéseket kikényszerített szakmai konszenzussal legitimálták. Ezért a tényleges döntéselőkészítő szakmai viták az OKT plénuma, illetve a tanáregyesületek folyóiratai helyett a minisztérium által felkért illetékes szakértők között folytak: ennek útja az volt, hogy az illetékes minisztériumi tisztviselő az OKT titkárságán keresztül egy-két szakértőt felkért egy-egy ügy véleményezésére,

majd a nyilvánosság mindenféle tájékoztatása nélkül a szakmai vélemények közül kiválasztotta azt, amely a minisztérium hosszútávú igazgatási céljainak megfelelt, illetve amelyet a politikai mentalitás alapján kinevezett minisztériumi középvezetők tőle vártak (OL K 592 607.cs.).

Az OKT igen sokfelől rekrutálódott tagsága ezáltal semmiképpen nem láthatta egységben az ügyeket és álláspontokat, az OKT nem válhatott oktatáspolitikai koalíciók képződésének színterévé, viszont legitimálta a minisztérium általa végső soron nem ellenőrizhető döntéseit.

Ugyanakkor mivel az OKT-meghívásos alapon áll össze (1936 óta nem az egyesületek illetve érdekszervezetek küldötteiből) a meghívásokkal a VKM indirekt módon befolyásolni tudja az egyesületek vezetőség kiválasztását. Teljesen nyilvánvaló ugyanis, hogy ezek az egyesületek olyan személyeket fognak megválasztani vezetőkné akiknek egyáltalán lehetőségük van, hogy képviseljék az adott réteg érdekeit (*Kósa*, 1942; *Népnevelési*, 1937).

Ahhoz, hogy az eldöntendő szakmai kérdések körét kiterjesszék, illetve politikai megrendelést követve igazgatási aktussá transzformálják, a minisztérium középszintű igazgatási pozícióiban cseréket kellett végrehajtani, az addigi évtizedes hagyományok szerint pártsemleges bürokratikus gépezet vezérlő pozícióit pártelkötelezett vezetőkkel kellett feltölteni.

Az állam és az egyház viszonya

A liberális rendszerben az iskolafenntartó egyházak – különböző alapon ugyan, de igen kiterjedt autonóm jogokat élveztek.

Az 1935-ös oktatási törvény – a kor kormányzati érvelése szerint, amit meglepő módon a szakirodalom is elfogadott – a katolikus egyháznak megadta ugyanazt az autonómiát, mellyel a protestánsok a XVIII. század vége óta rendelkeztek.

Ez az érvelés valójában azt az összefüggést leplezte, hogy a katolikus autonómia fogalma a XIX. században nem az egyház meglévő hierarchiájának autonómiáját, államtól való függetlenné válását jelezte, hanem azt, hogy amilyen mértékben hajlandó a püspöki kar és a Vatikán a világi katolikus erők bevonására – azaz az alsópapságból és világi hívőkből választott testület elismerésére, olyan mértékig adja meg az állam a függetlenséget a katolikus egyház világi tevékenységének. Ez a XIX. századi, leginkább *Eötvös József* nevéhez fűződő érvelés teljesen koherens: a liberális, népszuverenitáson alapuló állam csak akkor mondhat le például a katolikus oktatásügybe áramló közadók és állami jövedelmek ellenőrzéséről, ha e jövedelmeket legitim, a hívők által választott testület kezében tudhatja. Mi több: a katolikus egyház egész belső szervezetét az iskolaügyi autonómián keresztül kívánták liberalizálni, például 1902-től a kötelezően megszerveződő választott katolikus iskolaszéket a katolikus autonómia hordozójának nyilvánították (*Lepold*, 1920; *Hanuy*, 1918).

Az 1935-ös szabályozás viszont úgy nyilvánította autonómnak a katolikus egyház iskolaügyét, hogy azért cserébe nem a világi hívők és az alsópapság befolyásának kiter-

jesztését kérte (ahogy az 1933-ban az egyházon belül újra meginduló mozgások), hanem a tanügyigazgatási logikába való fokozott illeszkedést (*Csizmadia*, 1966. 136-139. o.).

A katolikus püspökségeknek, illetve a katolikus iskolák újonnan szervezett tanügyi főhatóságának „hasonló szíves intézkedés végett” megküldött rendeletek voltaképpen elmélyítették az állam befolyását. Az állam megbízottainak a negyvenes évek elejére sokkal nagyobb befolyásuk lett a most már „autonóm” katolikus középiskolákban, mint tíz évvel korábban. Maguk az autonóm katolikus főhatóságok adták ki – a VKM illetékes ügyosztályának kérésére – az ehhez szükséges rendeleteket. Ennek a postázó szerepkörnek az átengedésével az állam valójában kihúzta a talajt az autonómiát – valódi autonómiát – követelő egyházi körök alól. Úgy tűnik a katolikus hierarchia megkötötte a kompromisszumot az állammal, hogy ne kelljen megkötnie a liberális katolicizmus áramlataival, a katolikus társadalommal (*OL K 507 81. cs.*).

Sajátos módon egyszerre volt cél a szerzetesrendi autonómiák megszüntetése és a nem szerzetesrendi katolikus iskolák kiemelése a katolikus egyház teljes tekintélyével bíró, éppen ezért a tanügyi szférában tevékenykedőknél sokkal kevésbé presszionálható püspökök alól (*OL K 592 686. cs.*).

A katolikus középiskolák főigazgatása az eddigi rendi jelleg megszüntetésével területi jellegűvé vált, három regionális tankerülettel. A három főigazgató között az elnökfőigazgató tartott kapcsolatot, aki a főigazgatóság képviselőt a Katolikus Középiskolai Főhatóságnál illetve a VKM-nél ellátta. A főigazgatói pozíciókat általában egy-egy szerzetes tanár szerezte meg (*PPK*, 1938 okt. 4. 15. pont).

Ezzel mindkét autonómia forma végletelesen lecsökkent, s a VKM egy olyan szerv elé terjeszthette rendeleteit, kívánságait, mely kifejezetten tanügyigazgatási szerv volt. Hiába voltak maguk a vezetők szerzetesrendi vezetők, hiszen – szemben a korábbi állapottal – már annyiféle katolikus iskola fölött diszponáltak, hogy nem érvényesíthették rendjük speciális szempontjait. Ugyanakkor nem az egyház világi hierarchiájával kellett a VKM-nek totálisan ütköznie. (Ennek igazi jelentősége épp ebben az időszakban növekszik meg, amikor nemcsak a középiskolákat, de a többi középfokú intézményt – például az 1938-tól a fenntartó katolikus egyház akarata ellenére is radikálisan átalakuló tanítóképzőket – is a főigazgatóság alá rendelik be.) (*OL K 507 82. cs.*)

Kérdés, hogy a katolikus püspöki kar miért ment bele ebbe a megoldásba. Valószínűleg azért, mert a másik megoldás, amit az állam követni kezdett, még fenyegetőbb volt. Ennek lényege, hogy bizonyos tekintélyes vezetőkkel, szerzetesekkel jó kapcsolatot alakítottak ki, ezek pozíciókat kaptak a tanügyigazgatásban, s ezért lassan közelebb kerültek a VKM-hez, mint a püspöki karhoz. Ezzel a püspöki kar befolyása a szerzetesrendi iskolákban csökkenésnek indult. Ezzel egyidejűleg rendszeresen előfordult, hogy azok a püspökök akik a VKM szorgalmazására nyerték el hivatalukat, olyan VKM rendeleteket is továbbítottak a fennhatóságuk alatt működő iskoláknak, melyeket a püspöki kar központi iskolahatósága elfogadhatatlannak tartott (*PPK* 1938 márc. 16. 12. p.).

Az alternatíva tehát az volt: az államhatalomhoz való viszony mentén a katolikus egyház egységét áldozzák fel, / a hierarchia egységét és a világiak-klerikusok egységét/ vagy az autonómiából engednek egységesen. Az utóbbit választották (*OL K 507 81. cs. PPK* 1938 márc. 16. 12. p.).

A katolikus iskolarendszerben ugyanaz a folyamat játszódik le, mint az állami tanügyigazgatásban. Azaz az egyes iskolatípusok elveszítik önállóságukat, ezzel az egyes csoportok differenciált érdekérvényesítési képességeiket. (Azt az alternatívát, hogy pl. a katolikus tanítóképzőknek külön főigazgatóságuk legyen, elutasították.) A tényleges döntéseket az önálló politikai tényezőtől, a nagyhatalmú püspöki kartól igen távol hozzák, azaz a katolikus középiskolai főhatóságnál, (melynek tagjai félig államsegélyből élő tanárok) mely ráadásul nem is a püspöki karnak az alárendeltje, hanem a Katolikus Iskolai Főhatóságnak, melyben a hercegprímás befolyása kizárólagosan érvényesült.

A reformátusoknál ilyen legfelső szerv a konvent volt, s tanügyi bizottságával elvileg bármikor bármely intézményét megvizsgáltathatta. Valójában középiskolai felügyelői állást a konvent nem tartott fenn, a kormánnyal az egyház kerületek érintkeztek, a kormány a püspököket tekintette az egyházi főhatóságnak. A népoktatási intézetek felettes szerve ugyan a választott presbitérium volt, de hatáskörét az egyházmegye erősen korlátozhatta (*A magyarországi*, 1938; *Szenpéteri*, 1948).

Ennek ellenére míg a katolikus tanügyigazgatás és az állam konfliktusai a hivatalos dokumentumokban nem jelennek meg – legfeljebb egy-egy szerzetesiskola évi értesítőjében – addig a református egyház és az állam ütközései igen: „Ha a kormányzat ... hatalmi szóval erőlteti a magyar közoktatás egyöntetűségét, a református iskolai nevelés és oktatás sajátos karaktere színtelenednék el ... bürokratikus, látszólag nem fontos részletkérdésekre irányuló intézkedések is mállaszthatják iskolaügyi autonómiánkat ...” Mégsem konfliktuskereső a jelentés: „az állami főfelügyeletet gyakorló tankerületi főigazgatóságoknak az állami felügyeleti jog gyakorlásában követett eljárása ellen középiskoláink tanári és fenntartótestületei részéről panasz illetékes egyházi tanügyi hatóságainkhoz nem érkezett.” Ha ez igaz, az annak a jele, hogy azt a számos panaszt, ami a tanügyigazgatás fennmaradt iratanyagából kitűnik egyszerűen nem továbbbíjtják az egyház illetékeseihez, mert az iskolák tudják, e szervek nem tudnak védelmet nyújtani számukra (*A magyarországi*, 1938. 267. o.).

Az állam legfontosabb kényszerítő eszköze az államsegélyek folyamatos manipulálása volt. Az egyre aprólékosabb szabályozás miatt az egyházi iskolák lassan, de folyamatosan növekvő államsegélyre szorultak, s törvény biztosította, hogy az államsegély emelkedésével az állam beleszólási jogai növekedjenek, hogy 50% feletti államsegélynél az állam ugyanazokat a jogokat gyakorolja, mint az állami iskolákban. A fizeteskiegészítő államsegély aránya valamennyi jelentős iskolánál meghaladta az 50%-ot, például Csurgón, Pápán, Budapesten, Sáropatakon, Debrecenben. Az alkuban résztvevők most már nem az állam és az egyházi főhatóság, hanem a pénzt biztosító tanügyigazgatási tisztviselő, a pénzt igénylő „autonóm egyházi” iskolaigazgató lett (*OL K 507 82. cs.*; *OSZK Kt F 15 56, 959.*; *Csizmadia*, 1966. 193. o.).

Az államsegélyesség kvázi kötelező volt 1933 óta a népiskolai szférában, 1934-ben pedig középfokon: hasonlóképpen a harmincas évek elejétől veszi kezdetét a tankönyvmonopólium megteremtése. A tantervegyesítésre irányuló nyomás eredményeképpen a protestánsoknál az állami tanterv már 1937-ben bevezettetett (*A magyarországi*, 1938. 218. o.).

Az iskolalátogató és tanfelügyelő adatgyűjtéseivel, vizsgálataival, a pedagógusok minősítésével, fegyelmi kezdeményezésével, az igazgatóval szemben az iskolát megfigyelő tanár kijelölésével mélyen belenyúlt az egyházi iskolák autonómiájába.

„Az iskolai törvénykezéssel főként pedig a végrehajtás során kialakuló jogszokásokkal felekezeti iskoláink észrevétlenül államosíttatnak”- vonja le a végső konklúziót a dunamelléki egyházkerület (*A magyarországi*, 1938. 216. o.).

Ezeket a harmincas évek közepén megindult folyamatokat tehát az 1941-es törvény megerősítette. Minőségi változásként a törvény lehetővé tette, hogy a nem állami népiskolákban a választás jóváhagyását gyakorolják az alkalmazásnál a tanügyigazgatás munkatársai.

Ez a szabály – ha mélyebben belegondolunk a magyar állam és egyház viszonyának alapvető megváltozását jelenti. Ugyanis, míg a VKM fenntartja magának a jóváhagyás jogát – azaz 1941-ig – addig ugyan megvalósul az állam és egyház összefonódása, de ezért a miniszter elvileg politikailag felelősségre vonható.

A tankerületi főigazgatónak viszont nincsen politikai felelőssége. Ezáltal a főkegyúri jog gyakorlása felségjogból – amit természetesen a királytól a felelős kormány vett át,- egyszerű közigazgatási aktussá vedlett. Ezáltal a magyarországi egyházak alávetése a közigazgatásnak megtörtént. Kevés ehhez fogható változást találunk a magyar történelemben.

A területi revízió kihívásai

A visszaszerzett területek kérdésében rendeleti úton intézkedni, ez nem volt kevesebb, mint a revízió legfőbb hasznát – új pozíciók teremtése a középosztály számára – az éppen kormányon lévő csoport számára kisajátítani (*KN*, 1941. 291. o.).

A visszaszerzett területeken ezrével szervezett állások, a közigazgatás és a szakigazgatás átalakítása – ebbe a sorba illeszkedik ez a törvény is. A visszaszerzett területekre fokozottan igaz, hogy a társadalmi kontrollt az iskolapolitikából szinte teljes egészében ki kell kapcsolni. A visszacsatolt területek társadalma és iskoláztatási ambíciója ugyanis számos nem kívánatos elemet mutatott a kormányzat szempontjából.

A kisebbségi magyarság minden szomszéd országban – állami gyámkodás hiányában bizonyos önszerveződésre volt utalva. Ez az önszerveződés húsz esztendő alatt fel erősítette a civil társadalmat. Nemcsak a gyermekeit iskolázató társadalom lett öntudatosabb, de az iskolák és a tanárok sem az állami garanciákat keresték és nem ahhoz szoktak hozzá, – mint magyarországi társaik – hogy a fenntartó és fogyasztó laikusok ellenében a „szakértő” tanügyigazgatással kell szövetséget kötni (*OL K 592 624. cs*).

Ugyanakkor az erdélyiek egyes csoportjai a centralizáció fokozását követelték. Az erdélyi felekezeti iskolákban az emelkedő tandíjak mellett nem sikerült elég szülőt találni, aki hajlandó lett volna odaíratni gyermekét. E felekezeti iskolák kezdtek belátni: ha az addig román kormány által ellenőrzött középiskolák is elfogadható szelleművé válnak a helyi magyar középosztály részére, akkor ők csak fokozódó államsegély mel-

lett maradhatnak fenn és ennek árát – autonómiájuk csökkentését – készek voltak megfizetni (KN, 1941. 295.).

A magyarországinál lényegesen szélesebb demokratikus jogok ugyan csak Csehszlovákiában voltak jellemzők, de bizonyos fajta pártpolitikai váltógazdálkodáshoz mind a romániaiak és bizonyos tekintetben a jugoszláviaiak is hozzászoktak. Ez a váltógazdálkodás azt jelentette, hogy a felső politikai akaratból bekerült tisztviselő nem az egyetlen és külső alternatívák nélküli kormánypárt bizalmából volt jelen, hanem egy olyan sajátos erőterben, ahol mindvégig fel kellett készülnie egy pártpolitikai váltásra, amely elítváltással kapcsolódott egybe. Ezáltal a pedagógusok és igazgatók nagyobb mozgásterhez, szabadabb stílushoz szoktak hozzá, mint a *Szekfü Gyula* szavával „neobarokk”-nak nevezhető magyar társadalomban élő társaik (Kornis, 1926).

Végül, de nem utolsósorban a helyi magyar elit abban reménykedett, hogy 20 éves „ellenállásuk” jutalmául a visszatérő magyar közigazgatás majd nekik fogja leosztani a pozíciókat. E reményükben keservesen csalódtak, amikor kiderült, hogy a kormányzatnak fontosabb a saját elit hatalmi és állásigényeinek kielégítése, mint a kisebbségi magyarok megjutalmazása (KN, 1941. 295. o.).

Az erdélyi ügyek kétféle értelemben is segítették a törvényjavaslat létrejöttét: bürokratikus értelemben az erdélyi és kisebbségi osztályon dolgozó tisztviselők munkájának csökkentése volt a cél, politikai értelemben pedig Magyarország soknemzetiségűvé válásából adódó feszültségek. Ahogy ezt egy képviselő kifejezte: így „már nem bújhat el az oláh”, ellenőrizni fogják a nemzetellenes propagandát és „helyi intézkedésekkel lehet a magyar szórványok hóna alá nyúlni”, a tanító mozgatásának lehetősége nagyobb mozgásteret biztosított a Dél-Erdélyből jöttekkel kapcsolatban (KN, 1941. 296. o.).

Szintén az aktuálpolitikai kihívásokkal kapcsolatos a tanítói politizálás jelensége.

A törvény intenciója szerint az állami tanítókat minden külön indokolás nélkül át lehetett helyezni a tankerületi főigazgató hatáskörében. Ez ebben az időben elsősorban a hungarista tanítókat sértette, hiszen elsősorban ők törekedtek korábban arra, hogy ne egyházi, hanem állami szolgálatban helyezkedjenek el. A miniszter nyíltan ki is mondta: az áthelyezés a politizálás büntetéseként, annak meggátlásaként szolgál (KN, 1941. 293. o.).

A honvédelmi nevelés körüli küzdelmek

A tárcsa relatív súlya sokkal kisebb volt, mint a klebelsbergi évtizedben.

Hóman semmivel sem kevésbé jelentős politikai személyiség, mint *Klebelsberg* volt annak idején, a tárcsa pozícióvesztését a harmincas évek során tehát nem a kettejük közötti különbségekkel magyarázhatjuk, hanem azzal a sajátos történelmi helyzettel, amelyben Magyarország a harmincas években volt.

- a) A húszas években a nemzetközi figyelem középpontjában álló HM helyett egy belpolitikai arculatú tárcának kellett elvégeznie a honvédelmi-propaganda felada-

- tokat. Erre a harmincas években már nem volt szükség, megkezdődhetett a HM expanziója a korábban VKM uralta szférákban is.
- b) A revízió irreálisának korában, a belpolitikai reformtalanság évtizedében a propagandát a hosszú távú elvi álláspontok vezérlésére alkalmas oktatásügyi szférában lehetett hagyni. Amikor a revízió s a jobboldali változások a rendszer struktúrájában küszöbön állottak, ezt már nem lehetett így intézni, napi aktualitássá vált. Így az ideológiai irányítás direkt eszközei léptek előtérbe, a miniszterelnökség sajtóosztálya, a kormánylapok, a Rádió stb.
- c) Amikor a bethleni rendszer a köztisztviselők jólétét, képzési igényeit bevallottan társadalmi célnak ismerte el, e cél végrehajtására, tehát a legfontosabb társadalompolitikai célra „rá lehetett állítani” egy tárcát. A harmincas évek végének céljai már sokkal többfélék, mintsem, hogy ez lehetséges legyen.

A tárca relatív súlya szoros összefüggésben volt azzal, hogy az eredetileg a *Gömbös* csoport reprezentánsaként szereplő *Hóman* 1938 végére kiszorult a kultusztárcából.

A *Hóman* helyére lépő *Teleki Pál* ha lehet még súlyosabb személyiség volt, de a tárca súlyának visszaszerzésére neki sem volt sok esélye. Sőt a jobboldal azt is elérte, hogy *Hóman* tárca nélküli propaganda miniszterként a kormány tagja maradhatott, a VKM-, mint „ideológiafelelős” sem volt többé monopóliumhelyzetben.

Mindenekelőtt a HM hatásköri expanziója fenyegette a VKM-et. A testnevelési órák fokozódó száma a harmincas évek közepétől közvetlenül is HM érdekeket szolgált.

A cserkészletben már 1936 őszén megalakult a Nemzetvédelmi főbizottság élén *Farkas Ferenc* vezetésével. 1937. október 1-től a katonai vegyesdandárok gyalogsági parancsnokai vették át a haderőn kívüli szakkiképzés ellenőrzését. 1938 júniusában *Farkasék* próbálták teljesen militarizálni a cserkészletet is, de ez az OIB egyes tagjai részéről bizonyos ellenállásba ütközött, sőt a Magyar Cserkész 1938-as újévi száma pacifista írást közölt. A két szárny önállósodott Nemzetvédelmi Főbizottság és Nevelési Főbizottság néven, utóbbit *Sík Sándor* vezette. Mindennek eredményeképpen a HM a nemzetközi jellegű cserkészlet megszüntetésére vett irányt (*Gergely, 1989. 229–233. o.*).

1938 októberében a VKM ellenállást kísérelt meg. Támaszkodhatott egyfelől a hatáskörüket féltő tanügyigazgatás munkatársaira éppúgy, mint az iskoláik erőviszonyait megbomlani látó konzervatív és liberális tanárookra és igazgatókra, a nevelés szellemét féltő egyházi vezetőkre. Különösen szerencsés körülmény volt, hogy a tárca élén egy olyan politikus állt, akit az oktatási szférán kívül is egyértelműen tiszteltek az uralkodó körök és akit jobboldalról is nehéz volt bírálni, hiszen ő volt Európa első zsidótörvényének, az 1920-as numerus claususnak a megalkotója és a harmincas évek végén is a zsidótörvények hívének mutatkozott.

A VKM hangsúlyozta, „A hadierényekre nevelés csak egyik szelvénye a hazafias kötelességre való nevelésnek.. ebben az egészben egyetértőleg és szervesen kell beépülni, nyilvánvalóan a nevelés egyetemes miniszterének közreműködésével és ellenőrzése mellett.” A levontképzést olyan főbiztosra kell bízni, akit a VKM és a HM nevez ki és munkatársai „főként pedagógus katonák és katonaviselt pedagógusok kell

hogyan legyenek”. A képzés tartalmát, tananyagát stb. közös rendeletek szolgálják. A leventenevelő állományt pedagógiai szempontból át kell rostálni.

A cserkészetet a levante elitjébe kell beilleszteni, megőrizve annak hasznos vonásait, a cserkészetet is be kellene illeszteni a törvénybe.

A VKM a BM-mel szövetségben a köteles egyenruhaviselést is ellenezte, akárcsak az önkormányzatokra hárítandó terheket, melyek nyilván a helyi oktatási költségvetés rovására nőhetnének csak.

A HM elfogadta a VKM azon kérését, hogy a törvénybe kerüljön be, hogy a leventeképzés a magyar ifjúság nevelésének szerves kiegészítő része. A HM elutasította a cserkészet bevételeit és a formaruha kötelezően megmaradt (*Gergely és Kiss, 1976. 163. o.*).

A MOVE nyomás alá veszi a kormányt, ne engedjenek a VKM törekvéseknek.

A tárgyalások során a HM kijelentette, hogy a leventekötelesek életkora figyelembe fog vétetni, a gyermekkorban lévő leventék kiképzése megfelelő pedagógiai képzettséggel rendelkező oktatószemélyre fog bízni. Az egyház vezérszónoka azt kérte, hogy a zárdaiskolásokat és a már végzett növendékeket ne együtt foglalkoztassák. Fontosnak tartotta, hogy a 18 éven aluli fiatalok egyházi hatóságok vezetése alatt álló egyesületekben vegyenek részt. Ezáltal a testnevelési kötelezettség leventekötelezettségé alakult át. Az iskolai tanszemélyzet közreműködésétől a törvény nem kívánt eltekinteni és ebben a vonatkozásban adta meg a VKM-nek a jogot. De hogy mire van szükség, azt továbbra is kizárólagosan a HM diktálta (*Gergely és Kiss, 1976. 171. o.*).

1939 szeptemberében megszűntek a cserkészlevante keretek. Ezzel eltűnt a lehetősége annak, hogy kevésbé lehessen teljesíteni az elképzési kötelezettséget. *Farkas*, a cserkészlet militarista szárnyának vezetője megállapította: „Semmi esetre sem helyezkedhetünk arra az álláspontra, hogy a cserkészlet mozgalom, amelyet bizvást magára hagyhatunk. A magára hagyásnak az lenne a következménye, hogy a cserkészlet és leventeintézmény versenyre kelnek egymással, vagy pedig az, hogy a cserkészlet teljesen elkülönül a leventeintézménytől.” (*Gergely, 1989. 234–235. o.*)

A helyi katonai vezetők és a cserkészek konfliktusa felerősödött. *Teleki* maga a HM szemében a *Baden-Powel*-i vonalat erősítette.

Teleki miniszterelnöki kinevezése – 1939 februárja – után ismét *Hóman* lett a miniszter – valakit, az egyensúlyhelyzet kedvéért, be kellett vonni a közben megszerveződött jobboldali ellenzék, a Magyar Élet Mozgalom vezetői közül – s az 1932–1938-as helyzettel ellentétben most már „saját jogon”, egy jobboldali frakció képviselőjében ambiciózusan terjeszthette ki befolyását az új területekre (*Juhász, 1964. 16. o.*).

Az erősen németbarát *Hóman* – azok közé tartozott, akik az ország háborúba lépését, mind jugoszláv, mind szovjet vonatkozásban egyértelműen támogatták (*Juhász 304, 354*), illetve akik a Kállay-féle kiugrási politikát a leghatározottabban ellenezték (*Glatz*) – alkalmasnak mutatkozott tehát arra, hogy visszaszerezzen hatásköröket a VKM-nek a HM-től anélkül, hogy azt a kormányzó és katonai környezete valamiféle liberalizálódásként élné meg. A honvédelmi nevelést a VKM számára csak olyan politikai szerezhetette vissza, aki jobboldaliságban, németbarátságban nem maradt el a HM akkori uraitól.

1940 decemberében a cserkészkongresszuson a jobbszárny jutott hatalomra, a zsidókat kizárták. Az ilyen módon megváltozott cserkészélet élére *Horthy Telekit* kívánta kinevezni, aki *Béldy Alajossal* egyenrangú lett volna. A cserkészeten belül a „szövetségi” és ezáltal választott szárny összeszorult, a lényegi hatásköröket egyesítő szárny élére személyes vezető került (*Gergely*, 1989. 250–257. o.).

Ezzel előállt az a helyzet, amelyben a HM és a kormányzó zöld utat adhatott egy újabb törvénymódosításnak, de ezt mégiscsak a jobboldal, *Imrédyék* tudta nélkül lehetett előterjeszteni.

A sokak szerint kis jelentőségű törvényjavaslathoz az általános vita után – úgy tehát, hogy arra senki nem készülhetett fel, *Hóman* egy nagy jelentőségű kiegészítést fűzött:

„Felhatalmaztatik a m. kir. minisztérium, hogy az ifjúság honvédelmi nevelését és a testnevelést egységes vezetés alá helyezze és az e végből szükséges szervezeti és egyéb szabályokat – szükség esetén a fennálló jogszabályoktól eltérően is – rendeletben megállapítsa.”

Mindez nem kevesebbet jelent, mint hogy a VKM ellentámadásba ment át. 1941 telén a cserkészlet hivatalosan megszakította kapcsolatait a világmozgalommal (*Gergely*, 1989. 258. o.). Az 1942-es költségvetésben a cserkészlet a VKM költségvetésébe került. 1942 márciusában *Kisbarnaki Farkas Ferencet* kinevezték főcserkésznek. Az új törvény értelmében 1942 őszén már a VKM járhatott az élen az ifjúság ellenőrzésében, sport-egyesületeknél.

A két magas rangú katonatiszt, *Béldy* leventefőparancsnok és *Farkas*, és a két mozgalom rivalizálása gyakorlatilag sosem szűnt meg. Mivel azonban mindkét tárca alapvetően köztisztviselői arculatú, rendközpontú és ideologikus beállítottságú volt, ez a versengés nem jelentette azt, hogy a cserkészmozgalom képviselte volna az uralkodó körök angol barát csoportjának szellemiségét a fiatalság körében. Sőt a versengés éppen a jobbról előzésben nyilvánult meg és így mindkét mozgalom eljutott a szélső-jobbig, mindkét tárca és mindkét szféra legszélsőségesebb erőit maga mögött tudva.

A külső és belső tanügyigazgatás (utóbbiba most beleértve a szakértői kontrollt is) szervezeti és személyi átalakulása egyaránt tanulságos a totalitarizáció szempontjából: az igazgatási kulcspozíciókba politikailag és ideológiailag kiválasztott személyek kerülnek, a szakmai és politikai kompetenciák összemosódnak, a szakmai tanácsadó szervezetek illegitimé válnak, a szereplők egy része legitimál, más része transzmissziós szíjszerű szerepet kap, a többiek semlegesítődnek. A liberális hagyomány három igen fontos eleme, a szakigazgatási bürokrácia politikamentessége, a szakmai viták politikai vitáktól való elválasztottsága, illetve a tanári, intézményi, helyi és központi kompetenciák elválasztottsága tűnt a semmibe az 1930-as és 1940-es években, és a magyar társadalom gondolkodó része ezen évek tanulságai eredményeképpen három illúzióval lehet még szegényebb: azzal, kiderült, hogy a keresztény nemzeti rendszer megregulázza és saját céljai szolgálatába állítja az egyházakat, hogy a területi revízió a kisebbségi magyarságnak sem hozza meg a paradicsomot, s hogy a „kultúra, az intellektualitás képviselőjével megbízott” tárca semmivel sem kevésbé militarista, mint az azt hivatalból követő honvédelmi tárca.

Zárómegjegyzések

Arra az állandó kételyre, hogy milyen mértékig hatolt be az iskola tényleges gyakorlatába az új tanügyigazgatás, az új szellem, csak azt lehet válaszolni: valószínűleg minden korábbinál jobban, hiszen a minden korábbinál nagyobb számban megkövetelt írásos dokumentumok ezt mutatják, s a jelentések valóságtartalmának ellenőrzésére minden korábbinál nagyobb apparátus állt rendelkezésre. Az 1944-ig működő tanáregyesületi folyóiratok uralkodó hangneme általában egy-két éves késéssel követi a tanügyigazgatási tisztviselők stílusát – s az új rendelkezések kifogásolását kb. ugyanennyi időn belül váltják fel a hatékonyabb végrehajtást segítő tanácsok, gyakran ugyanazon tanárok tollából.

Nemcsak a tanáregyesületek „törnek be, hanem a fenntartók – a községek, sőt az egyházak is – belenyugszanak az általuk is felismert burkolt államosítási folyamatba, mely a széles iskolalátogatói jogkörben, az állami tanterv részleges bevezetésében, a tankönyvi pluralizmus leépítésében jelenik meg. Erre lehetőséget az nyújtott, hogy az egyházak inkább elfogadták a nagyobb állami beavatkozást, minthogy akár finanszírozhatatlan méretű iskolarendszerük volumenét csökkentsék vagy akár a gyülekezeti kontroll növekedésébe belemenjenek. Hiába elleneztek sokan a totalitarizációt, a szempontok különbözősége miatt nem jött létre közöttük koalíció. Nem jött létre nemcsak a konzervatív ellenzők és a baloldal szövetsége, ami talán természetes, de az egyéb értelmiségi rétegszervezetek és a középiskolai, felsőkereskedelmi iskolai tanárok szövetsége sem, mert minden értelmiségi erő a kormányzattól várta sorsa jobbrafordulását – akár egymás rovására is.

Korlátozhatta-e végső soron a „mozgalmár” politikai akaratot maga a tárca apparátusa? Nem tette ezt meg. Érzékelté ugyanis, hogy a tárca Klebelsberg-korszak-beli expanziója a kormányzaton belül megtorpant. A szakoktatási funkciókat ugyan részben „felveszi” a tárca, de az óvodát „leadja” és a politikai hatalom szempontjából kulcsfontosságú két területen elveszíti 1919 óta gyakorolt hatáskörét. Egyrészt a honvédelmi képzés, a leventeoktatás felügyelete a honvédelmi törvény következtében átkerült a hadügyminisztériumhoz, a propagandaminisztérium létrejötté, illetve a kormánypárti propagandagépezet, valamint a sajtóirányítás határozottabbá válása, a cenzúra miatt az oktatásügyi intézményrendszeren kívüli propaganda is megszűnik a VKM illetékességi körébe tartozni.

Régióink állami oktatáspolitikája vonatkozásában sokszor emlegetett modernizációs funkciót, úgy vélem, érdemes újragondolni. A harmincas években a kormányzat úgy akart modernizálni – ahogy ez az iskolák rekrutációjából, az ösztöndíj preferenciákból kitűnik – az oktatási rendszer segítségével, hogy éppen a nyugati típusú társadalmi rétegeket, a liberális polgárságot, a kiskereskedői réteget, a szabadfoglalkozású értelmiséget, a modern ágazatokban foglalkoztatott szakértelmiséget, a kvalifikált munkásságot akarta háttérbe szorítani. A dualizmus kori modernizációban a „nagy nemzedék” birtokos vagy politikus fiai a polgárosult és polgárosodó rétegekkel kötöttek történelmi kompromisszumot, ezért lett a dualizmus kori modernizáció alapvetően sikeres. Ezzel szemben 1918 után a „nagy nemzedékkel” már semmiféle kapcsolatot nem tartó, állá-

sukat és tekintélyüket veszített uralkodó körök kötötték meg a kompromisszumaikat a szintén piacellenes mentalitású alsóközéposztállyal, s kezdték meg a modern rétegek kiszorítását.

Egy modernizációs logika szerint a harmincas években a reális ismeretek előtérbe kerülésére, a világgazdasági válság utáni kétségbeejtő gazdasági helyzetben több pragmatizmusra lett volna szükség, de helyett az iskola több ideológiát adott. Ugyanezen logika szerint a szakiskolai, elsősorban a felsőkereskedelmis csoportok tekintélyének, mozgásterének növelésére lett volna szükség, ehelyett a szakoktatás fölött is az úri Magyarország értékrendje került fölénybe. A mobilabb és rugalmasabb szabadfoglalkozású, magánalkalmazott középrétegek számára a tanári pálya idegen maradt: annak közhivatalnoki arca erősödött meg. A középrétegek alsóbb csoportjai számára sem volt már elegendő a tanítói pálya erősen csökkenő presztízse. Ugyanezen logika szerint polgárosítani kellett volna – az iskola segítségével közhivatalnoki vagy vállalkozói készségeket biztosítva – a több milliós parasztságot, ehelyett csak az úri Magyarország másodrendűnek kezelt szövetségesévé sikerült tenni a felemelkedetteket.

Az oktatás a harmincas évektől kezdve a magyarországi társadalomban túlsúlyos szerepet tölt be. Régen a hatalom alapját a föld adta, a legújabb korban már a hivatal. Ugyanígy: a hatalom legitimációja korábban a születési előjog által a nemesség volt, most az iskolázottság bizonyos szintje. Ideológiája korábban a liberális államnemzet egysége, most az iskolában elsajátítható nemzeti gondolat. Az oktatás e speciális szerepéből akkor érkezhett volna meg arányos szerepéhez, ha a központban az igények technokratikus, az esetleges politikai változásokat bekalkuláló felmérése történik meg, ha az állami preferenciákat úgy alakítják, hogy a gazdaság, a közszolgáltatások, a közigazgatás érdekcsoportjai fogalmazhassák meg, milyen képzettségű szakembereket kívánnak alkalmazni. S ha mindemellett helyi szinten valósul meg az oktatás igények szerinti formálódása.

Az oktatás kiemelt jellege felerősítette azt a speciális társadalmi helyzetet, hogy bizonyos rétegek nem polgári eredetű vagyonukkal vagy valós értékkel konvertálható szakértelmükkel vettek részt a gazdasági életben, hanem mintegy az államtól, a politikától kapott pozíciójukkal és presztízszükkel. Az oktatás speciális helyzete így nem a polgárosodást segítette elő, hanem az ország megrekedt helyzetét konzerválta. A húszas években az állam már nem tud pénzzel fizetni a közalkalmazotti hűségért, ezért iskolával fizet érte: gyermekeik lehetőségeivel, értékeik kizárólagossá tételével jutalmazza meg őket. Csakhogy a kör visszatér önmagába: ha a valós anyagi helyzet helyett a pozíció a fizetőeszköz, a pozíciót viszont tekintélyelvű oktatási rendszerrel lehet elérni, ám az oktatási rendszerben való érvényesüléshez eleve pozíció kell és az állam már nem tud újabb pozíciókat teremteni, akkor szükségszerűen az állam, illetve a már pozíciókban lévők dolga lesz, hogy a korábban szakértelmet ígérő helyeket is köztisztviselői típusú pozíciókká alakítsák át. Az oktatás dolga pedig az lesz, hogy a gazdasági pozíciók eddigi szelektációs rendszere – azaz a szakértelem és a vagyon – helyébe köztisztviselői típusú szelektációs rendszert teremtsen: államilag kontrollált szakoktatást.

A harmincas években az állam egyre keményebben beleavatkozott az iskolarendszerbe, s ez visszaszorította a többszínűség elemeit, ám ennek ellentételeképpen nem fokozta a szocialitást. *A modern oktatási rendszerekre jellemző szabadság-egyenlőség*

értékduállal szemben a (relatív) szabadság világa felől a változatlan, de irányítottabb egyenlőtlenség irányába mozdult el a rendszer. Az iskolatípusok konzerválták a magyar társadalom súlyos egyenlőtlenségeit, s a rendszerbe juttatott további források nem a korai választás ellen hatottak, hanem a nyolc elemi létrehozásával, a szakoktatási továbbtanulás lehetőségének felvillantásával még fokozták is annak esélyét, hogy mindenki a „maga köreinek megfelelő” iskolatípust válassza. Ugyanakkor a modernizáció szakszerűsége, szakmai érvelése az állam – és az államfüggő rétegek – hatalmi expanziójának fokozódását mutatja. A köztisztviselők szervilizmusa a mindenkori állammal szemben egyszerűen annak a következménye, hogy ők maguk az állam.

A szakszerűséggel önmagukat legitimáló lobbyk előretörése – a harmincas évek egyik legfontosabb jelensége – a bevallottan politikai lobbykkal szemben éppen ezért nem valamiféle „objektív jó” megtestesülése a rendszerben. A hivatalnoki értelemben vett, kizárólagosságot követelő szakszerűség politikai érvkészletként szolgál az alternatívákat felmutató szakszerűséggel, a piackontrollal és a pluralista politikai kontrollal szemben. *A hivatalnoki típusú szakszerűség ideális partnere a politikai totalitarizmusnak.* Ennek iskolapéldája a *Magyary-féle* szakigazgatási reformkoncepció vagy az objektív népegészségügyi és szociális feszültségekre adott, etatista értelemben szakszerű válaszok halmaza. Továbbmenve: a nemzetközi totalitarizmust, a kor „világsszellemét” tekinthetjük úgy is, mint a jobboldali bürokráciák egyfajta internacionáléját. A populizmus gyakorlata és ideológiája is értelmezhető úgy, mint ennek a köztisztviselői expanzióknak eszköze a piacelven vagy tradicionálisan strukturált – tehát pluralista – társadalommal szemben. Ennek a típusú szakszerűségnek a modernizáció kudarcához kellett vezetnie, hiszen miközben képes volt a korszerűtlen elemeket kiszűrni az általa ellenőrzött rendszerekből, elpusztította azokat az erőket és struktúrákat, melyek őt magát megvédehették volna a kanonizációtól, illetve azokat, amelyek egyéb korszerűtlenségek (például a rendiesség) ellenérdekeltjei voltak.

A tanügyigazgatás és az egyes tanári-tanítói csoportok egyaránt a nemzeti ideológia mind monolitabb terjesztésében találhatták meg szerepüket, az állam növekvő hatalmában pedig a köztisztviselők, tehát saját maguk relatíve növekvő hatalmát ismerték fel, az egyházak és a lakosság oktatáspolitikai tevékenységének korlátozásában pedig szakmai tekintélyük kizárólagosságának biztosítékát látták. Az egyházak képtelenek voltak a szellemi ellenállásra, a református egyház – saját speciális image-ének veszélyeztetése nélkül – nem léphetett fel a nacionalizmus ellen, a katolikus egyház – hasonló okokból – a tekintélyelv ellen. Mivel valamennyi nagy egyház sokkal nagyobb iskolarendszert tartott fenn, mint amelyre saját forrásaiból, illetve a hívek iskolaadóiból, tandíjjaiból képes volt, a növekvő államsegéllyel fokozatosan elfogadta a növekvő tanügyigazgatási beavatkozást.

Mindezek az erők a nacionalista versengésben, a „Ki a magyar?” kérdésének ismétlődő felvetésében tették érdekeltté az oktatáspolitikai aktorait. Az iskola az alapvető humanisztikus értékek helyett a kormányzat értelmezte nemzeti értékeket közvetítette hatékonyan, már csak ezért is, mert a humanisztikus tárgyak tanárai számára a korszerű pedagógiai technikák átvételénél a nemzeti jelszavak hangoztatása könnyebbnek bizonyult, amikor a tanügyigazgatás követelményeinek kívántak megfelelni. Ahol tehát a nemzet mint megkülönböztetett érték áll az oktatás és nevelés középpontjában, s ahol

ezzel egyidejűleg nem építik be a társadalmi érdekek ütköztetésének technikáit, ott korlátlan út nyílik arra, hogy azok, akik magukat a nemzeti érdek kizárólagos hordozóinak nyilváníthatják, kontrollálhatatlan hatalomhoz jussanak. Olyan helyzetben, *ahol a társadalomban és a gazdaságban nem a teljesítményképes szaktudásnak van „becsülete”, ott a képzés tartalma szükségszerűen tekintélyelvű marad, hiszen az általános műveltség funkciója ekkor éppen az, hogy ne kelljen polgárosodni.* Ahol az uralkodó körök képesek kikényszeríteni, hogy több generációnyi polgári alkotómunka semmivé válhasson, ott mindenki számára világos: egy karrierhez nem szakmai tudást, hanem ideológikus tudást kell elsajátítani: az uralkodó körök legitimációs érvrendszerét.

Mivel az 1935 utáni tanügyigazgatás már nem a polgári pluralizmus viszonyaira „készült”, természetesen nem volt fogadóképes arra a rövid 1945 utáni időszakra, amikor az oktatáspolitikai döntések több centrumban születtek. Az igazgatás, mely akkor már tíz éve (részben az értékmentes igazgatás helyett) meghatározott, s fő vonalaiban 1935 és 1944 között alapvetően folyamatosnak tekinthető ideológiai értékek ellenőrzésével, a tanárok egyetlen kormánypárt érdekeit figyelembe vevő minősítésével, az egyházakkal való konfliktus burkolásával foglalkozott, nem tudott mit kezdeni azzal az 1945 utáni helyzettel, hogy (1) a különböző koalíciós kormánypártok eltérő ideológiai, oktatáspolitikai nézeteket vallottak; (2) a korábbi lényegi folyamatossággal szemben a miniszter személye és pártállása szinte tanévről tanévre változik, s a hagyományos minisztériumi osztályokkal szemben a VKM-en belül újabb politikai alközpontok szerveződnek; (3) az ágazati problémákat felvető, de ideológiai igazodásban egymással versengő tanár- és tanítóegyletek helyett egyetlen, zömében kommunista vezetésű, a minisztériumi vezetéstől, szakapparátustól mindenképpen eltérő pártállású szakszervezettel kell számolniuk; (4) hogy a falusi kisiskolák összevonása, illetve a „latinháború” következtében az egyházakkal állandó, s immár mindkét oldalon néven nevezett, de se a nyílt államosítást, se a kötelező hittan eltörlését nyíltan fel nem vállaló konfliktus van; (5) hogy a tárca meggyengülése következtében elveszítették szakoktatási intézményeiket, s várható volt, hogy így a középfokú expanziót nem a VKM tanügyigazgatás által ellenőrzött intézmények fogják elvinni; (6) hogy a nyolcosztályos általános iskola kiépülése, a szelekciós preferenciarendszer eltűnése az iskola-rendszer gerincének tekintett középiskolai szféra zsugorodását, illetve a „színvonalvédelem” alapvető tanügyigazgatási eszközének kihullását eredményezte.

Mindezek a tényezők bénítólag hatottak a tanügyigazgatásra. Amikor azonban „a régi rend helyreállása” megkezdődött, azaz a koalíciós pártok véleménykülönbségei minimálisra mérséklődtek, a miniszter személye stabilizálódott, az iskolák államosítása megindult, az iskolaszervezet átmenetisége megszűnt, a szakoktatási intézmények visszaszerveződtek: a tanügyigazgatás ismét magára talált.

Mivel a tanügyigazgatás 1949-es átszervezését – megyei keretekhez igazítását, ami egyben a tanfelügyelet-tankerületi igazgatás kettősségének felszámolódását is jelentette, az 1935-ös célok kiteljesedésével – politikai személycserékkel is egybe lehetett kötni, a régi rendszer azon sajátossága is visszaállt, hogy a tanügyigazgatás emberei a kormánypártiak közül kerültek ki. S mivel a tartalmi ellenőrzés, a tanfelügyeleti és szakfelügyeleti tevékenység intenzitását fokozni már alig lehetett, a magyar tanügyigazgatás

és tanfelügyelet – lényegében a maga 1935–1945 között kiépült formájában – beépülhetett az ötvenes évek magyar tanácsrendszerébe.

Kilenc tanulság – összefoglalás helyett

A magyar tanügyigazgatás története a szó legszorosabb értelmében „tanulságos történet”.

1) A magyar polgárság fellendülő korszakában minden nehézkessége, bürokratikusága és formális kuszasága ellenére is képes volt kifejezni az egyes szférák specializált viszonyait.

2) Átfogó koncepcionális törvény nélkül is képes volt a rendszert a maga sokszínűségében működtetni, a minisztérium – megye – község, az igazgatás – politika, a laikus kontroll – professzionalizmus egyensúlyait fenntartani.

3) A rendszer képes volt többet megőrizni a kiegyezés-kori liberalizmusból, mint a magyar közigazgatás egésze: utalnánk itt a bírói kontroll bekapcsolására a forráselosztásba, a helyi laikus kontroll megszervezésének kötelezővé tételére.

4) E rendszer (a húszas évek végéig) képes volt a megjelenő új szereplőket – a megszerződő iparforgalmi, mezőgazdasági munkáltatói kamarákat, pedagógus-érdekszervezeteket – beépíteni, ágazati tanácsokat és ágazati hivatalokat teremtvé.

5) E rendszer képes volt tartalmi korszerűsítéseket – a középiskolában a görögös-latinos műveltség monopóliumának megtörését, a latinmentes középiskola egyenjogúsítását, a polgári iskola alsóközépkolává alakítását, a népiskolai tananyag modernizálását – levezényelni.

6) E rendszer ki tudta elégíteni a nemzetiségek iskolázási ambícióit – bár kétségtelesen ez volt a leggyengébb oldala, hiszen ezt a nemzetiségi társadalom feletti ideologikus, az egyházi hatalom fennmaradásában érdekelt nemzetiségi elitekkel nem tudta elismertetni, s az anyanyelven való tanulást pedig – sok százezer gyerek számára – nem tudta garantálni.

7) „A nagy rendszerezés” tudományos vagy igazgatásracionalizációs igényének megfelelő lépésekhez olyan hatalmi koncentrációra volt szükség, amely a társadalom kis köreit – az oktatási rendszer szereplőit – visszaszorította vagy megvásárolta. Ez a visszaszorítás és megvásárlás, illetve ez a standardizáció a közalkalmazotti-középosztályi hatalomgyakorlás bázisán – azaz a magyar polgárság hanyatlásának viszonyai között – jött létre: ennek következtében azután a modernizált tanügyigazgatás egy szigorúan – a húszas éveknél is szigorúbban – kasztosodott iskolarendszer szelektációs normáinak védelmére, egy mesterségesen klasszicizált és partikularizált műveltségsmény védelmére, a tanári alternativitás csökkenésére vezetett.

8) A fenntartók – elsősorban az egyházak – alternatív iskolarendszerét, annak sajátosságait lépésről lépésre csökkentve kívánta integrálni.

9) A rendszer következetesen az alacsonyabb presztízsű tanári csoportokkal fogott össze a magasabb presztízsűekkel szemben: a polgári iskolai tanárságra támaszkodott a középkolai tanárokkal, a tanítókra a tanítóképzőkkel, a középkorú, a frontot megjár-

takra az idősebbekkel, a testnevelőkre a szaktanárokkal, a tanügyigazgatási karriert preferálókkal a tudományos karriert építőkkal szemben.

Irodalom

1934 XI. tc., 1935 VI tc, 1941 XII tc és indoklásaik

A magyar közoktatásügyi igazgatás és iskolafelügyelet szervezete. A visszacsatolt területek tanítóinak átképző tanfolyamán tartott előadás. Budapest. 1939, Egyetemi ny. 17, (3) l.

A magyarországi református egyház egyetemes konventje jegyzőkönyve. Budapest, 1938.

A püspöki kar tanácskozásai. A magyar katolikus püspökök konferenciáinak jegyzőkönyveiből. 1919–1944. (Szerkesztette, válogatta, a bevezetőt és a jegyzeteket írta Gergely Jenő.) Gondolat Kiadó, (1984).

Balogh József (1934): *A klasszikus műveltségért*. Révai nyomda, Budapest.

Baumann János (1935): *Tanulmányi felügyelői és szakfelügyelői beszámolók*. Franklin ny. 158, 2 l.

Bessenyei Lajos (1935): *Leges Homaniae. Protestáns Tanügyi Szemle*, 1. sz.

Csizmadia Andor (1966): *A magyar állam és egyházak jogi kapcsolatainak kialakulása és gyakorlata a Horthy korszakban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Deák Gyula (1933): *A polgári iskolai felügyelet kérdésének története a kir főigazgatóságig*. In: OPITEK, Felsőházi napló.

Gergely Ferenc és Kiss György (1976): *Horthy leventéi*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Gergely Ferenc (1989): *A magyar cserkészlet története*. Göncöl, Budapest.

Glatz Ferenc (1988): *Nemzeti kultúra- kulturált nemzet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Hanuy Ferenc (1918): *Hetven éves küzdelem az autonómiáért*. Budapest.

HK: Hivatalos Közlöny

Hóman Bálint (1938): *Művelődéspolitikai*. Budapest.

Hóman Gömbösnek. OSZK Kt F 15.

Husztai József (1942): *Gróf Klebelsberg unó életműve*. MTA, Budapest.

Jóboru Magda (1963): *A középiskola szerepe a Horthy-korszak*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Juhász Gyula (1964): *A Teleki-kormány külpolitikája 1939–1941*. Akadémiai Kiadó, Budapest. KN

Képviselőházi Napló

Kornis Gyula (1926): *Az elszakított magyarság közoktatásügye*. Budapest.

Kósa Kálmán (1942): *Közoktatásügyi igazgatás és iskolafelügyelet*. Országos Közoktatásügyi Tanács. 137, 3 l. Budapest.

Lepold Antal (1920): *A katolikus autonómia*. Budapest.

Mészáros István (1989): *Mindszenty és Ortutay*. Budapest.

Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása. Educatio*, Budapest.

Népnevelési kérdések a szegedi tankerület iskolafelügyelőinek értekezletén. Közveteszi Kisparti János. Szeged, 1937, (Árpád ny.) 158, (2) l.

OKITEK : Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny

OL : Országos Levéltár

OPITEK : Országos Polgári iskolai Tanáregyesületi Közlöny

PML : Pest Megyei Levéltár tank. főig. iratai

PPK : A katolikus püspöki kar konferenciái OL könyvtára

Szentpéteri Kun Béla (1948): *A magyarországi református egyház külső rendje*. Budapest.

Szombatfalvy György (1934): *Középiskoláink reformja. Társadalomtudomány*, 1-2. sz.

Utasítás a közoktatásügyi irányításról szóló 1935. VI.tc. végrehajtására. 3500/1936. Budapest.

Nagy Péter Tibor

ABSTRACT

PÉTER TIBOR NAGY: THE ACT OF EDUCATIONAL ADMINISTRATION IN 1941

There are four important elements of the education act of 1941. 1. It completed the act of 1935, which changed the Hungarian educational administration and confiscated the power from the municipal level and from professional authorities to deconcentrated offices. The supervision became much more intensive than before. 2. This act strengthened the state against the churches and helped the authorities to control church schools much more intensive than before. It was a kind of pre-nationalisation. 3. In the late thirties and early forties, Hungary got territories from the neighbouring countries. It was important to create new authorities to control the education of territories. 4. The military act of 1939 confiscated military education from these Ministry of Education to the Ministry of Defense because the latter ministry was stronger from a right wing viewpoint. After 1939, when minister Bálint Homan came back to power as the representative of the right wing opposition, it was possible to get back the military education to the Ministry of Education. The changes in the educational administration survived 1945, and after 1948 the totalitarian control system – created by the governments of the 1930s and early 1940s – served the communist educational policy.

MAGYAR PEDAGÓGIA 95. Number 1-2. 59-76. (1995)

Levelezési cím / Address for correspondence: Nagy Péter Tibor, Oktatókutató Intézet,
H-1132 Budapest, Victor Hugó u. 18-22

KORNIS GYULA KULTÚRAELMÉLETI FELFOGÁSA

Kovátsné Németh Mária

*Erdészeti és Faipari Egyetem Tanárképző Intézet
Neveléstudományi Tanszék*

1989 tavaszán a Magyar Tudományos Akadémia elnöksége érvénytelenítette 40 éve hozott határozatát, amellyel kiváló magyar tudósok sokaságát fosztotta meg akadémiai tagságától. A rehabilitáltak között volt *Kornis Gyula* is, a két világháború közötti időszak kiemelkedő tudósa, az 1920-as évek jellemző kultúrpolitikususa.

Kornis szerint a nemzet fennmaradása a kultúra függvénye, „a nemzet életének legfontosabb kritériuma, hogy tagjait a nemzeti hagyomány által diktált szellemi életbe vezesse.” Az 1919-es események hatása alatt nem lát más kiutat, mint a történelmi múltban kipróbált, nem látványos, de hatásos, az utókor által igazolt módszerek alkalmazását. A kapitalizmus és a kommunizmus ellentétéből fel akarja emelni az embert az örök értékek régióáig.

Kornis értékesnek csak a történelmi, az erkölcsi embert tartja, akit a természeti emberből a nevelés formál erkölcsössé. Az abszolút értékekbe vetett hitével vallja a *szép, a jó, az igaz*, mint örök értékek megközelítésének szükségességét a nevelésben. A társadalom fejlődése szerinte az erkölcs formálásával jön létre. Ennek eszköze a nevelés. *Kornis* hitt a nevelésben, a nevelés mindenhatóságában, a pedagógia emberformáló, s ezáltal történelemformáló erejében. Felismerte, hogy minél műveltebb egy nép, annál nagyobb az ereje, annál jobb a gazdasága. *Kornis* szerint egy nemzet fejlődésének két alapvető pillére: a vagyonosodás és a műveltség. Az egyes ember kiteljesedésének alapja a kultúra, amely nem más, mint az eszmények megvalósítására való törekvés (*Kornis*, 1929a).

A nevelésről, a nevelés társadalmi meghatározottságáról, az állam szerepéről a kultúra mibenlétében és átszármaztatásában vallott nézeteire *Dilthey*, *Spranger*, *Kerschensteiner* munkássága, kultúrpedagógiája gyakorolt nagy hatást. *Kornis* alapelve: *a nemzet szellemi javainak magasabb szintre emelése. A magyar népnek legalább a kultúrminimummal való felvértezése.* Ehhez kidolgozta, meghatározta a kultúra mibenlétét, megújította a kultúrjavak átörökítésének intézményi feltételrendszerét, s megfogalmazta a felemelkedés lehetőségét, hogyanját.

Kultúra és érték: kiindulópont

Az első világháborút követően a XX. század első évtizedeiben teret nyert sokszínű pedagógiai elmélet és gyakorlat – a gyermeki individualitást, szabadságot, spontaneitást, öntevékenységet, kreativitást hirdető reformpedagógia – mellett a kultúrfilozófiai, az értékelméleti irányzatok találtak termékeny talajra Magyarországon.

A „szellemi tudományok” nevét, fogalmát, területét, módszereit, a szellemtudományok autonómiáját először *Dilthey* fogalmazza meg. A szellemtudományokban szerinte – ellentétben a természettudományokat meghatározó törvényekkel – *a célok és értékek* uralkodnak.

Kultúrfilozófiájának és pedagógiájának alapja, hogy az „ember saját mivoltát” a történelem által ismeri meg. A történelmi világ az objektív szellem terméke, mely az ember teremtő és célokat megvalósító tevékenysége során a következő nemzedékek számára – mint szellemi tartalom és mint kultúra – nem múlik el, hanem objektíválódik, fennmarad, fejlődik (*Kornis*, 1913; *Chmaj*, 1969).

Dilthey felfogásában egy tudomány „csak akkor tartozik a szellemi tudományokhoz, ha tárgya azon eljárás által hozzáférhető, amelynek az *élmény, kifejezés és megértés* összefüggésében van meg az alapja.” (*Kornis*, 1913a)

Az értékeket és célokat megvalósító tevékenység a *nevelés*. Az igazi filozófia célja a pedagógia, mint a nevelés tudománya, a nevelés legalapvetőbb kultúrateremtő tevékenysége.

Spranger legfőbb célja a kultúrfilozófiának – mint az *értékekről* szóló tudománynak – a kidolgozása. Szerinte is a szellemi élet, a szellem maga az *objektív kultúra* a történelem folyamán az *értékmegvalósulások* útján jött létre. Az átélés, az értékek létrehozása az embert kulturális tevékenysége során személyiséggé formálja.

Dilthey és *Spranger* is a nevelésben látja a társadalom, a nép újjászületésének legfontosabb eszközt.

Kerschensteiner az állampolgári nevelés elméleti kidolgozója, a *kultúrpedagógia* híve. Neveléelméletének középpontjába a művelődés fogalmát állította. A *műveltség* a művelődési folyamat eredménye, „a kultúra javai által kialakított egyéni szervezetszerű értékek iránti fogékonyság.” (*Kerschensteiner*, 1972) A műveltség objektív érték, amely a kultúra javaiban tárgyasul, s az ember folytonosan állandó művelődéssel arra törekszik, hogy az *elismert új értékeket* elfogadja, s megvalósítsa.

A szellemi értékek, a kultúra értékeinek mind szélesebb megvalósulásának feltétele: az egyén és a társadalom együttműködése. Ennek fő színtere a „szellemi közösség” és „munkaközösség” formájában megszervezett iskola. Az állam feladata, hogy az oktatásügyet úgy szervezze, hogy megfelelő művelődést, s az egyén erkölcsi szabadságát biztosító iskolák legyenek.

Az értékelméleten alapuló kultúra-koncepció hazai kidolgozása *Kornis Gyula* nevéhez fűződik. Neki sikerült egységessé ötvöznie a korabeli értékfilozófiából táplálkozó értékpedagógiai elméleteket. Az emberiség fejlődése, kiteljesedése – *Kornis* koncepciójában is – az abszolút értékek folyamatosan haladó felismerésében és megközelítésében

rejlük. Az ember kiteljesedése az igaz, a jó, a szép, mint alapértékek elérésére való törekvésben megy végbe.

Kornis szerint létezik egy *egyetemesen érvényes értékrendszer*, amely az abszolút értékelmélet alapjára helyezhető. Az igaz, jó, szép alapértékek, melyek eszményekben testesülnek meg. Az egyetemes érvényűség nem jelenti azt, hogy mindenki ugyanazt találja igaznak, jónak és szépségnek. Ezek az értékek önmagukban „követelő jellegűek”, önmagukban hordozzák az „egyetemes érvény követelését”, mely az elme egyetemességében, az emberi szellem alapfunkcióinak egyetemes természetében gyökerezik (*Kornis*, 1913b). Ezek az ideális elemek, abszolút értékek *Kornis* értékfilozófiájában a kultúra „mozzanatai”, alkotórészei.

Kornis számos művében megfogalmazza: mi az a kultúra, mely képes egy nemzet fejlődését, az egyén kiteljesedését biztosítani. (Kultúrpolitikánk irányelvei, 1921; Kultúrfőlnyünk kérdése, 1921; A magyar kultúra fejlődése, 1928; Kultúrpolitika és nemzeti élet, 1929; Nemzeti megújulás, 1929; Tudomány és társadalom, 1944.) Mint koncepciót, már 1921-ben körvonalazza a Kultúrfőlnyünk kérdése című munkájában.

A kultúra fogalmán *Kornis* szerint tulajdonképpen „négy félét” érthetünk. A kultúra: értékfogalom, tevékenység, kultúrára való fogékonyság, a munka eredménye, vagyis a produktum.

A kultúra, mint *értékfogalom* az abszolút értékek rendszerét jelenti, mely az igazság, a jóság, a szépség eszményeiben testesül meg. Az eszmények felé való törekvés mutatja meg az egyén fejlettségét. „A kultúra ebből a szempontból határtalan fejlődés végpontja... Minél nagyobb egy nemzetben az idealizmus, az eszmények kötelező erejének tudata, annál nagyobb erő kifejtésre képes, s annál kevésbé vész el az anyagiak kultuszában, a praktikus materializmusban.” (*Kornis*, 1921. 44. o.)

A kultúra, mint *tevékenység* az abszolút eszmék megvalósításának lehetőségét jelenti. A jóság értékeit az erkölcsös cselekvés, az igazság megismerésére való törekvést a tudomány, a szépség eszményét a tipikus megjelentetésén keresztül a művészet biztosítja. Ezeket a tevékenységeket emberek gyakorolják, gyakorlásuk tehát személyhez kötött. Valamennyi tevékenység éppen ezért munka is. A munka pedig erkölcsi kötelesség, meghatározottságát – mint erkölcsi érték – a kultúrában nyeri. *Kornis* elméletében valamennyi munka kultúr munka, mert közvetve minden tevékenység kultúrjavakat ápol.

A kultúra – mint reális létező – *egyszerre eszmei és valóságos is*. Ezt a kettősséget *Kornis* először a munkán keresztül – a társadalom valamennyi tagjára érvényes erkölcsi kötelességgként – valamely kultúreszmény megvalósításának értelmeként ábrázolja. Vagyis, amit az egyén szubjektív hivatásként érez, az objektív kultúrtevékenységként nyilvánul meg. „A kultúrát nem lehet passzív örökölni, hanem mindenkinek magának aktíve kell meghódítania. A komoly, szívós, fegyelmezett munkára való nevelés, a szigorú kötelességteljesítés habitusa a kultúra első feltétele.” (*Kornis*, 1921. 47. o.)

A kultúrának – mint tevékenységnek – az előfeltétele a kultúra iránti *fogékonyság*. Mindenki csak azzá lehet, amire képessége és fogékonysága van. Az egyénben rejlő szellemi képességek kibontakoztatását a tudatos, célszerű tevékenység, a nevelés képes megvalósítani. Csak az „kultúr nép”, aki bizonyos eszmények megvalósítására alkalmas, vagyis fogékony.

A kultúrát, mint a munka eredményét, mint *produktumot* Kornis történeti kategóriaként kezeli. A kultúra ugyanis ebben az értelemben nem más, mint történeti eredmény, s ezekből a történeti eredményekből, produktumokból tudunk visszakövetkeztetni valamely nép, vagy kor eszményeire, tevékenységére, fogékonyságára.

Éppen ezért kulturális emlékeink megőrzése, ápolása, örökítése fontos feladatunk. Ennek megfelelően a kultúra valamennyi területén (tudomány, művészet stb.) – szellemi egységénél fogva – jelentésbeli alakváltozáson megy keresztül a társadalmi feltételek hatása alatt. A társadalmi változásokat figyelembevéve a kultúra mindig „*értékjelentés*” és *valóság, eszmények megvalósítására való törekvés és objektiváció*. Az értékek a tevékenységen keresztül a létrehozott *javakban* testesülnek meg.

Kultúra és érték: „ideális elemek”

Kornis kultúrakonceptiójának sarkpontja az értékekről vallott elmélete. Úgy véli, hogy a kultúra „kezdettől” fogva *értékfogalom*. A rómaiak már a „*cultura animi*”-ről szóltak. A lélek, a szellem művelése pedig csak akkor lehetséges, ha „a művelő előtt valamely minta, cél mint érték lebeg, amely nagyobb, mint a lélek magától kibontakozó természetének pusztá adottsága.” (Kornis, 1944. 5. o.)

A kultúra, amint absztrakcióvá vált filozófia, fogalmi rendszerében két fontos elemet tartalmaz: a jó eszményképét, s e céltól vezérelve a lélek megművelését. Melyek azok a magasabb rendű célok, amelyek megközelítésére az ember ősidóktól kezdve tör? *Ezek az értékek.*

Az egyik a „magában való” *igazság* eszméje, mert az igazság keresése az ember legmagasabb rendű, legértékesebb életformája. „Az igazság egyik legnagyobb érték, amelynek felismerésére feszülő törekvés az embernek, mint eszes lénynek kötelessége, mert hisz éppen az igazságot felérő ész a holt természettel, s az állattal szemben az ember sajátos szellemi jegye és méltósága.” (Kornis, 1944. 7. o.)

A másik a *szépség*, mely az egyesek fölött létező objektív rendhez tartozó érték.

S van egy magában érvényes *jóság*, mely mint érték független az emberi gondolkodástól vagy a helytelen emberi cselekvéstől.

Ezek az értékek emberi világon kívül keletkezett és az ember számára a priori adott eszmények. Éppen ezért a legszorosabb kapcsolatban vannak az istenséggel. Így a három alapérték kiegészült a negyedik értékkel, az *istenivel*, mely a mulandóval és tökéletlennel szemben örök, időtlen és tökéletes, az embertől független abszolút értékesség.

Tehát az emberiséget a különböző korok szellemi fejlettségének fokára az emberi kultúra ideális elemei: az igaz, a szép, a jó és az isteni eszmények értékrendszere emelte. A kultúra ezen objektív értékeit, mint isteni normákat, az emberek kötelező érvényűnek tartják, s cselekedeteikkel, magatartásukkal ezek megvalósítására, megközelítésére törekednek. S mivel a cselekvést az emberek végzik, a kultúra ezért szubjektív tevékenység is.

Az igazság értéktartalmát a tudományos gondolkodás realizálja, a szépséget a művészi alkotómunka, a jóság értékét megvalósítja az erkölcsi cselekvés, s az isteni

értéket a vallás. Az értékek, mint az emberi tevékenységek eredményei a *kultúra javaiban* – mint történeti termékekben (tudomány, művészet, stb.) – öltenek testet, ami maga az objektív valóság. A kultúra összetevői – *Kornis* szerint – tehát a következők:

- a) az értékjelentések rendszere: igaz, szép, jó, isteni értékek;
- b) a megvalósítására irányuló tevékenység: tudományos, művészi, erkölcsi, vallási tevékenység;
- c) az objektív valóság vagy javak: tudomány, művészet, erkölcs, vallás (*Kornis*, 1944. 10. o; Kulturális kisenciklopédia).

Kultúra és érték: az elmélet fejlődése

Kornis kultúra-fogalma fokozatosan formálódott, s a 30-as évek végére ötvöződött egységes egésszé.

1913-ban már abszolút értékek, illetve *önértéknek* tekinti a jó, a szép, az igaz értéket. A kultúra értékrendszerének ezen abszolút értékeit nemcsak kiegészíti az isteni önértékkel, nemcsak megismétli, hogy az értékek hierarchiájának csúcsán – mint eszmények – az abszolút értékek helyezkednek, hanem kora pedagógiai törekvéseiben feltehető, a nagy pedagógus-egyéniségek által egyedül üdvözítőnek vallott értékszempon-
tokat is beilleszti saját rendszerébe. Így elméletében a gazdasági, a technikai értékek – melyek az emberek alapvető szükségleteinek kielégítéséhez elengedhetetlenek – mint eszközértékek tartoznak bele a kultúra teljes rendszerébe.

Az önértékek a szellemi kultúrát, az eszközértékek pedig az anyagi kultúrát alkotják. A kettő között dialektikus kapcsolat van, mert a szellemi kultúra feltétele az anyagi kultúra, az anyagi kultúra forrása és mozgatója pedig a szellemi kultúra.

Az abszolút érték és az időhöz és helyhez kötött emberi relativum között a híd *az ember transzcendáló, jelentésfelismerő képessége*. A kultúra eszménye – mint az abszolút értékek rendszere – formális természetű. Konkrét tartalommal az egyes egyének, nemzetek és korok töltik meg.

Kornis világosan látja, hogy az emberek célirányos cselekedeteihez konkrét normatartalmakra van szükség. Az abszolút értékek valóságmozanatainak feltárására helyes kiindulópont a történeti anyag tanulmányozása, de ez csak lehetőség arra, hogy benne az értékeket felismerjük.

Kornis – mint tudjuk – vallja, hogy léteznek a történet fölötti időtlen érvényes örökértékek. Ezeket az ember nem maga teremti, hanem fejlődése folyamán *felismeri*. Az emberiség haladása azon a hiten múlik, hogy ezeket az igazi értékeket minél jobban felismerje. A felismerés, megértés, átélés nyomán az emberiség mind több és több igaz „tétel” birtokába jut. A kultúra eszménye így a végtelenben csillog. Ez a tény *Kornis* számára is probléma. Feloldását abban látja, hogy a végső cél elérésére való törekvés az a hajtóerő, amely az egyest, a nemzetet, az emberiséget a benne szunnyadó képességek kibontakoztatására sarkallja. A végső cél az első emberi nemzedékben eleve nem valósulhat meg, mert megvalósulása esetén nem lenne történelem.

A kultúrában kitűzött célok a földi életre vonatkoznak. Mivel azonban „az Isten az igazság, a jóság és a szépség önértékeit – mint abszolútum – magában egyesíti, végső fokon az emberi élet immanens és transzcendens céljai egybeesnek. Az, ami a földi életben végtelenül messze ragyogó eszmény, az a transzcendens világban teljesen megvalósulva, kiteljesedve él. ... Az örök eszmények földi kultusza egyben az Isten tisztelete.” – írta (Kornis, 1944. 26. o.).

Az értékek megismerésével együtt jár a „kell” tudata, a megvalósítás igénye. Tehát a kultúra az értékek megvalósításának módja, emberi tevékenység, melynek a világot és az életet úgy kell átalakítania, hogy az értékek objektiválódjanak benne. A kultúra ebből a szempontból a valóságnak tőlünk függő formálása. Maga a megvalósítás független attól, hogy az ember számára lemondást vagy örömet okoz. Az értékek önmagukban hordozzák a megvalósítás kényszerét. „Ami nagyot alkotott az emberi nem az erkölcsi heroizmus, az államépítés, a tudomány, a művészet, szóval a kultúra terén, annak fő forrása bizonyos időtlenül érvényes abszolút értékekben, mint eszményekben vetett hit.” (Kornis, 1944. 28; 30. o.) A megvalósítás rendkívül nehéz, mert mind a négy eszmény a gyarló ember számára végtelen. Ez a végtelenség Kornis szerint azonban nem letör, hanem lelkesít és ösztönöz, mert az ember az alkotásban próbálja megközelíteni ezeket az eszményeket. Ezért minden munkának ez ad célt és értelmet.

A kultúrának, mint szellemi tevékenységnek egyik fő jegye, hogy csakis *személyesen* vihető végbe. Alkotni, megérteni csak egyéni szellemi munkával lehet. A tudás megszerzése fáradságos út. Az igazság eszményéhez, a tudományhoz ugyanazt az utat kell bejárnia a fejedelem gyermekének, mint a szegény munkás fiának. Éppen ezért – írja Kornis – a szellem világában az abszolút demokrácia uralkodik, mert senki sem élheti bele magát a szellemi jelentésekbe, vagy nem alkothat új kultúrjavakat személyes erőfeszítés nélkül.

A kultúra nem árucikk, mivel belső szellemi tevékenység. A könyvtárak a kultúra elsajátításának lehetőségét biztosítják. *A kultúra csak azé, aki jelentését felfogja, megérti, műveli.* Kornis felfogása szerint – hasonlóan Platón *„Állam”* című művében kifejtett elméletéhez – a kultúrában nem tud mindenki alkotni, csak az, akiben megvan az értéktartomány iránti fogékonyság, a „sajátszerű értékfelismerő és megértő tehetség: a szellem világában a tehetségek arisztokráciája, helyesebben logokráciája uralkodik.” (Kornis, 1944. 33. o.; Platón összes művei II. kötet, 1984)

A kultúra egyenlő az értékjelentések megvalósításával, másképpen *a valóság formálásával eszményeink által.* Elemzésünkben már egyértelmű, hogy az értékeket be kell építeni az emberi természetbe és a társadalmi életbe. Ennek egyetlen útja az a célkitűzés, amely eleve tudatos szándék, amely a cselekvést eleve irányítja és formálja. Kornis kitűnő logikával teszi nyilvánvalóvá a célok értéktartalmát. *Cél nélkül nem lehet fejlődésről, haladásról beszélni, mert a céloknak értékjelentése, szellemi mozanata van.* A „nagy történeti összefüggéseket, a kultúra fejlődésének fordulópontjait, a korszellem irányváltozásait, az új intézményeket, jogi felfogásokat és alkotmányokat, irodalmi és művészeti alkotásokat, társadalmi és gazdasági intézkedéseket, kül- és belpolitikai irányokat a történet folyamán jórészt az emberek céljaiból, s az ezekben rejlő értékfelfogásokból értjük meg.” (Kornis, 1944. 14 o.; 39. o.) A kultúra értékjelentései az ember szellemi tevékenysége folytán *kultúrjavakban*, történeti eredményekben

válnak hozzáférhetővé a kortársak és az utókor számára egyaránt. Ilyen értelemben a kultúrát csak mint anyagi javakat lehet örökölni. Fejlődése csak akkor biztosított, ha az új nemzedék azt szellemi tevékenységgel folyamatosan gazdagítja.

Valamennyi tárgy az objektív kultúra része, s tartalmazva az egyén feletti értéktartalmat közkinccsé válik. A tudós tevékenységének produktumaiba, a tudomány különböző területeibe már minden egyén behatolhat, ha képes a szükséges logikai műveleteket elvégezni. A művészi alkotások évezredek keresztül az emberiség kultúrvagyonyában vannak jelen. Ezek a művészi alkotások egyrészt alapul szolgálnak az esztétikai ízlés formálásának, másrészt ihletői az új értékek létrehozásának. Az etikai értékek a nagy gondolkodók tanításaiban, erkölcsi kódexekben rögzülnek. A vallás értékközvetítése pedig vallási intézmények tevékenysége során épül be a társadalom szellemébe.

Tehát az *értékrendszer megvalósult formáit: a tudományt, az erkölcsöt, a művészetet, a vallást kultúrájának nevezzük*, kultúrájának vagy műveltségnek. E két fogalmat Kornis szinonimként, teljesen egybevágó tartalommal kezeli.

A kultúrjavakban, a műveltségben egyidejűleg jelen van az *elmúlt idők és a jelen* kultúrája, amit az egyén értékmegértő és értékmegvalósító tevékenységgel sajátít el. Ez maga a *művelődési folyamat*, mely szubjektív természetű. A művelődés a kultúrjavakban rejlő jelentéstartalmakba és ezek összefüggésébe, vagyis alkatába való behatolás. „A kultúra fejlődése történetileg abban áll, hogy a kultúra javaiban megnyilvánult jelentések folyton megelevenednek és megújídnak az újabb és újabb egymást nyomon követő nemzedékekben, akik a meglévő kultúrjavak értékalkatát felismerik, de ezeket új értékélmény alapján továbbfejlesztik.” Éppen ezért az egyén jelentésmegértő képessége rendkívül nagy fontosságú. Megértés nélkül ugyanis nincs kultúra.

Dilthey világította meg először, hogy a *megértés eleveníti meg magát a jelentést*. Dilthey nyomán Kornis a megértést a kultúra alapvető mozzanatának tekinti. Ugyanis a megértésben a beleélő képességen keresztül érhető tetten a múlt és jelen összekapcsolódása. Ez teszi lehetővé a kultúrjavak folytonosságát – függetlenül attól, hogy a nevelés helyes vagy helytelen – hiszen „a kultúra szellemi teremtés: a megértés a kultúra alkotásainak örökön folyó szellemi újateremtése.”

Minden kor önmagát keresi a megelőző kor, korok szellemi alkotásaiban. Érthető így, hogy minden kor kultúrája *értékrendszer és egyben történeti termék*. Sokfélesége ellenére is sajátzerű egész, melynek minden ágazata a „szellem” szempontjából szervesen összefügg egymással. Kellő történeti távolságból elemezve egy-egy kor kultúráját, azt mindig az uralkodó értékrend hatja át a vallásban, a művészetben, az erkölcsben és a tudományban. Ha a kultúra értékei közül az egyik a másik rovására fejlődik, az az egész megbomlásához, a kultúra hanyatlásához vezet.

A kultúra elsajátítása csak célirányosan szervezett formában történhet. Az ehhez szükséges feltételrendszer biztosítása az *állam* feladata. A kultúrát a nemzetnek az *iskola* adja a kultúra értékes anyagának a következő nemzedékre való átszarmaztatásával. Így a nemzeti társadalom gyökeres és tartós megújítása elsősorban a *neveléstől* függ (Kornis, 1929b. 72. o.).

A célokat „a nemzet mint egy nagy munkásközösség” szükségletei határozzák meg. Kornis álláspontja: „Társadalom és kultúra egymástól el nem különíthető, ketté válna lehetetlen egység. ... A kultúra, mint jelentés tehát közvetlenül nem hat, hanem csak a

megértés lelki aktusainak közvetítésével formál, nevel, provokál. Ha mégis a kultúra és a társadalom egymásra való hatásáról szólnak, akkor azt értjük rajta, hogy a társas létnek bizonyos formáival a kultúrának bizonyos tipikus jelentéstartalma és kifejezésformái szoktak együtt járni.” (Kornis, 1944. 453. o.)

Az értékek a legszilárdabb pillérei annak a bonyolult megismerő tevékenységnek, mellyel az ember a világot, a társadalmat, s benne önmaga helyét, lehetőségeit, céljait, más emberekhez való viszonyát próbálja értelmezni.

Mai szemmel

Az államok, a társadalmak életének, működésének, fejlődésének nélkülözhetetlen feltételei – a történelem során – az adott kor gazdasági, politikai, ideológiai *célkitűzései*. A célkitűzések megvalósítására irányuló tevékenység domináns meghatározója az uralkodó osztályviszonyok *értékrendje*. Minden korban tudatosan törekedtek arra, hogy a különböző társadalmi csoportokat mozgósítsák a politikai-ideológiai célkitűzések megértésére, elfogadására.

A célkitűzések minden esetben értékorientáltak, valamilyen értékjelentések hordozói. Ez nem jelenti azt, hogy a történelemben a haladás és az értékfejlődés mindig szinkronban volt és van egymással, sőt a teljes harmónia feltételezése csak az illuzórikus történelem-szemléletben létezik. A teljes harmóniára való törekvést mégis valamennyi társadalmi formáció megpróbálta egy normatív irányultságú „felülről lebotott” értékrend preferálásával. Ezek az értékrendek elsősorban eszményekben, pedagógiai célelméletekben, valamint erkölcsi magatartási kódexekben nyilvánultak meg.

A hatalmi elit a társadalmi célkitűzések elérésére értékek, deklarálásával mozgósít. Ehhez mindig igénybe veszi intézményrendszerét, mert az értékek interiorizálásával tömegmértetű hatást képes érvényesíteni. A közvetített értékek ha deklarálásuk és a gyakorlat között szinkron van, akkor hozzájárulnak a társadalmi célkitűzések megvalósításához.

A társadalmi progresszió és az értékek szinkronitása, illetve aszinkronitása az államformák mindegyikében fellelhető. Különböző társadalmi célkitűzések különböző értékek preferálását teszik szükségessé. Ez leginkább tettenérhető az *embereszmény*, a *nevelési cél* deklarálásában.

A történelem folyamán újból és újból talajra talált a platonai etikus ember eszményképe, az „ideális” állam gondolata, az emberi magatartásformálás társadalmi szükségletként való értelmezése, a társadalmi igény és a deklarált értékek közötti kapcsolat megteremtésének szükségessége. Mindez az adott társadalmi formációk megmentését és a túlélésre való képesség biztosítását hivatott szolgálni. Ez jelenik meg a római császárság „vir bonus”-ában, a feudalizmusban a mindent eltűrő alattvalói magatartásban és az uralkodók nemes és „jó” cselekedeteiben.

A kapitalizmus átmeneti időszakának két évszázadában a mélyreható gazdasági és társadalmi átalakulások gyökeres változást igényeltek az ideológiában és a kultúrában egyaránt. Már nincs egyetlen, mindenk fölé álló érték, amely segítené az emberek

társadalmi betagozódását, beilleszkedését. Az ember jobbra, műveltebbé formálása mellett *elsődleges* a társadalmi szükségletekhez, illetve a változó kihívásokhoz való alkalmazkodás.

Az értékek sokfélesége fellazította a közéleti morál erős normáit, nem biztosította tömegméretekben az ember cselekedeteinek egyöntetű irányát, megnehezítette az eligazodást a közvetített, a tapasztalt magatartásminták között. Ha az ember nem támaszkodhat igazi értékekre, gyengébb lesz értékrendje, védtelenebb lesz a külső hatásokkal szemben.

Az értékek jelentős orientáló, emberi magatartást befolyásoló szerepének fontosságát a filozófiában és a pedagógiában sohasem tagadták. A különböző társadalmi célkitűzések különböző értékek preferálását teszik szükségessé a kívánt eredmény érdekében. A deklarált értékek mellett a nevelés során a pedagógia próbált közvetíteni időtálló, nemcsak a mának szóló értékeket.

Kornis Gyula felfogásában a szép, az igaz, a jó – mint önértékek és mint létező társadalmi objektívációk – lehetőséget biztosítanak az embernek arra, hogy azokat felismerje, azokat tevékenysége során interiorizálja, sőt maga is értéket alkosson.

Nem fogadom el *Kornis* idealizmusát, illuzórikus történelemszemléletét. Ismert, hogy az értékek alakulása legkevésbé sem önálló folyamat, vagyis nem egy külön szférában megy végbe, hogy alakulásukat nem lehet direkt módon befolyásolni. Tény azonban, hogy vannak a kultúrának olyan emberi „mozzanatai”, olyan értékek, melyek érvényesek a múltban, a jelenben, s a jövőben is, melyek folytonossága képessé teszi az embert az emberhez méltó tevékenységre, mások megértésére, megbecsülésére, a kellő toleranciára.

Távoli és közeli múltunk bizonyítja: a társadalmi célkitűzések óhatatlanul értékorientáltak. Ennek következtében vannak deklarált értékeink. Nem szabad azonban figyelmen kívül hagynunk, hogy az emberi magatartásra egyaránt hatnak a valóság, a deklarált eszmények, a hagyományok, a múlt. Az válik értékké, ami segít eligazodni a világban, vagyis olyan eszmények, melyeket tovább kell örökíteni, őrizni, mert őrzésre méltóak.

Kornis értékekről vallott felfogásából – idealizmusa ellenére – két lényeges gondolatot ki kell emelnünk az utókor gyakorlatának újragondolása céljából is. Az egyik: a pedagógia soha nem volt mentes az értékektől. A nevelés permanens feladata, hogy értékeket közvetítsen, azokat megismertesse, arra fogékonnyá tegye a jövő nemzedékét. A másik: hogy vannak időtálló értékeink, melyeket a társadalmi környezet hatása ellenére nemzedékről nemzedékre örökíteni kell, hogy az ember ember legyen, hogy igazi értékekre támaszkodva védtettebb legyen a külső hatásokkal szemben.

Kornis életfelfogásában, kultúra-fogalmában vezérlő elv, domináns tényező az értékrendszer „mibenléte”. Ez az igaz, a szép, a jó és az isteni elérésére irányuló tevékenység. Az azokba vetett hit emelte az emberiséget, a szellemi fejlettséget addig elért fokra. Vallotta, hogy a világot úgy kell alakítani, hogy az értékek objektíválódjanak benne, s *ezáltal a világ formálása függ az embertől.*

Kornis érték- és kultúrafelfogása nyomán hatékony nevelési gyakorlat valósult meg. Igaz, hogy az általa vallott abszolút értékek deklarálása aránylag egyszerű: egyrészt, mert az ember természetétől nem idegenek, másrészt a „tökéletesség”, mint cél, ember

által el nem érhető, csak közelíthető. Értékfelfogásának forrása sem e világi, de gyökei – az igaz, a szép és jó – valóságosak, emberiek, emberhez méltóak. Gyakorlatuk, megvalósulásuk könnyen tettenérhető lenne ma is az iskolák demokráciájában, a jól felkészült pedagógus érték közvetítésében, s iskoláink kiváló eszközrendszerében.

Irodalom

- Chmaj, L. (1969): Utak és tévutak a huszadik század pedagógiájában. Budapest.
- Kerschensteiner, G.(1972): *A munkaiskola fogalma*. Budapest.
- Kornis Gyula(1913a): *Dilthey történelemszemlélete*. Budapest.
- Kornis Gyula (1913b): *Értékelmélet és pedagógia*. Budapest.
- Kornis Gyula (1921): *Kultúrfölnyünk kérdése*. Budapest.
- Kornis Gyula (1929a): Kultúrpolitika és nemzeti élet. *Néptanítók lapja*.
- Kornis Gyula (1929b): *Nemzeti megújítás*. Budapest.
- Kornis Gyula (1944): *Tudomány és társadalom*. Budapest.
- Kulturális kisenciklopédia (1986). Főszerkesztő: Kenyeres Ágnes, Budapest.
- Platón összes művei (1984) II. kötet Budapest.

ABSTRACT

MÁRIA NÉMETH KOVÁTSNÉ: GYULA KORNIS' CULTURE THEORY

Gyula Kornis, an outstanding philologist of the between-war period, was the father of the value theory of culture in Hungary. In his view, the survival of a nation is determined by its culture: the more educated a people, the more developed its economy. The realization of the individual, an aspiration to the attainment of the basic values of truth, beauty and good-will, is derivative of culture, too. In Kornis' theory, culture is based on a frame of value meanings, on activities aiming at their realization and on the intellectual products of these activities. The central idea in Kornis' culture concept is his theory of values. Culture as a value concept implies an absolute value frame, whose approximation is the central desire that makes man a human being. The basic values of truth, beauty and good-will together with the divine ideal embody the eternal, timeless, perfect and absolute value independent of man. These eternal values are not created by man but are recognized in the course of human actions. Culture is an activity: a scientific, artistic, moral and religious activity, the means of realizing the basic values. The task of this activity while aspiring to the realization of values is to shape the surrounding world so that these values become objective. Culture in this sense is our shaping of reality. The mental products of human activity become available in objective reality for both contemporary and later generations in the form of cultural goods: science, art, morals and religion. Culture in this sense can be perpetuated and developed. Every generation searches itself in the intellectual products of previous eras. The culture of every generation is a value frame and a historical product at the same time. Its acquisition is only efficient in an institutionalized form. It is the task of the state to provide for the institutions responsible for the transmission of culture. Kornis believes that education is capable of the efficient transmission of culture.

MAGYAR PEDAGÓGIA 95. Number 1-2. 77-87. (1995)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kovátsné Német Mária H-9400 Sopron, Bajcsy-Zsilinszky E. u. 4.

SZEMLE

MAGYAR PEDAGÓGIA

95. évf. 1-2. szám 89-96. (1995)

A pedagógiai kultúra és a pedagógus

(A pedagógiai kultúra és kutatásmetodikai problémái a tanárképzés fejlesztésében)

Rókusfalvy Pál
Testnevelési Egyetem

A dolgok lényegét tükröző igényes fogalomértelmezés fontosságáról

Ma is megszívlelendők *Győri György* sorai az iskoláról: „Ha a nevelő naponta száz meg száz hanyagsággal találkozik is, ha ezerszer összeütközik a felelőtlenség tényeivel, neki akkor is tiszta és felelősségvállaló életre kell nevelnie – szoktatnia a növendékeit. Az iskola nem divatintézet. Erkölcsi értékek hordozója. Ha megszűnik az lenni, akkor megszűnik az a joga, hogy iskolának nevezze magát.” (*Pedagógusok Lapja*, 1984. február 4.)

Beállítódásunk a dolgok iránt, tevékenységünk, magatartásunk értékszínvonala olyan, amilyen a dolgokról kialakított képünk, fogalmunk valóságtartalma, értékszínvonala! Ezért fontos, hogy pontos és differenciált képet, s fogalmat alkossunk a pedagógiai kultúra és a pedagógusképzés lényegéről, ezek összefüggéséről. Ezt segítő a következő kérdéseket tárgyaljuk:

- Az emberi tényező kulcsszerepe átmeneti korszakunkban, s a pedagógiai kultúrában.
- A pedagógiai kultúra lényege és kapcsolata a pedagógusképzéssel.
- A pedagógiai kultúra kutatása.
- A pedagógiai kultúra fejlesztésének külső és belső feltételei.

Az emberi tényező kulcsszerepe

Az iskolai oktató-nevelőmunka emberformáló nyugalmát a pedagógus személyiségének emberi és szakmai szilárdsága határozza meg. Közoktatásunk rendszerének, intézményeinek értékét a benne dolgozók emberi értéke adja meg.

Az emberi tényező minősége különösen egy olyan átmeneti korszakban döntő jelentőségű, mint a mienk, amikor a gyökeres gazdasági változások sikerétől függ a tár-

sadalmi haladás vagy hanyatlás. Ennek oka az, hogy az emberi tényező minőségének fejlődése – az emberi természetnek az anyagi tényezőkhez képest nagyobb bonyolultsága következtében – lassúbb, fáziskésésben van. Ez nem magyar tulajdonság, hanem általános emberi törvényszerűség, de vannak magyarországi jellemzői.

A fejlettebb nyugat-európai demokráciák esetében is érvényes még – a maastrichti szerződéssel kapcsolatos különböző szavazások legalábbis ezt mutatják –, hogy a szükséges emberi feltételek, az európai szemléletmód és magatartás alakulása fáziskésésben van az európai jogalkotás, a gazdasági és intézményi struktúra átalakulásához képest. Az ember belső átalakulásának, fejlődésének ezt a fáziskésést okozó lassúbb tempóját azért is figyelembe kell venni, mivel ez nemcsak érthetőbbé teszi számunkra az átmeneti korszak számos társadalmi, kulturális és szociális problémáját, hanem e problémák megoldásához, a fáziskésés felszámolásához szükséges teendők meghatározásában is eligazít.

Európa középső és keleti régiójában az emberi tényező minőségromlásából fakadó hatásokat az a körülmény súlyosbíthatja, hogy a szocialista-kommunista világrendszer négy éve megkezdődött felbomlása ellenére még mind a mai napig nem sikerült helyreállítani az erkölcsi értékrendet. Ezért is az emberi tényező kedvező gazdasági és szociális hatása csak azután válik érezhetővé, ha hazánkban végre helyreállítjuk az erkölcsi értékrendet. Ez utóbbinak legbiztosabb tünete, hogy a hazudozás egyre inkább teret veszít, s az emberekben újra megerősödik az igazságba vetett hit. Az igazság térhódítása fejlesztő hatású pedagógiai tényező. A gyermek is, egy nép is csak az igazság légkörében fejlődik. A hazugság légkörében a személyiség szétesik.

Pedagógiai kultúra és pedagógusképzés

A pedagógusképzés fejlesztésének problémája legkonkrétabban a pedagógiai kultúrán, annak emberi tényezőin keresztül ragadható meg. A pedagógusképzés, tanárképzés magva „a pedagógus szakmára, hivatásra való felkészítés”, bármelyik irányzat, alternatív pedagógia felől is közelítünk a kérdéshez. A szakmára, hivatásra való felkészítés középponti jelentőségét valamennyien elfogadjuk, mindannyian emlegetjük, anélkül, hogy pontosan megfogalmaztuk volna, mit értünk ezen. Emiatt egyrészt fölöslegesen alakulnak ki parttalan viták, elbeszélünk egymás mellett, s megfoghatatlanok, ellenőrizhetetlenek erre irányuló kutatásaink.

A pedagógus szakmára, hivatásra való felkészítés valójában a pedagógiai kultúra kialakítását jelenti. Ez konkrétan megragadható, leírható, vizsgálható, közvetve mérhető, s mindezek alapján tervezhetően fejleszhető. Mi a pedagógiai kultúra lényege?

Megfogalmazásához, meghatározásához célszerű a kultúra lényegéből kiindulni. A kultúra, művelés, a műveltség (a latin *colere* szóból származik) szó eredetét és jelentését keresve azt találjuk, hogy az a természettel és a munkával szoros összhangban mint munkakultúra a testi, fizikai tevékenységgel összekapcsolódva jelent meg, együtt tartalmazva a környezetet, a tevékenységet és a kultúráteremtő – hordozó embert a földműves, a földművelés szavakban, mint az ember egyik legősibb szakmájában. Itt érezni még legtisztább konkrétumában, hogy az „agrikultúra” egyszerre jelenti a parasztem-

ber verejtékes munkáját a megmunkált viruló földekkel, s a valóban „életet” jelentő gabonatermással együtt.

Mindezek a megállapítások a kultúráról inkább szemléleti és szerkezeti jellemzések és nem annyira tartalmi, még kevésbé érték tartalmi meghatározások. Ez utóbbit inkább megtaláljuk az emberiség – talán utolsó – nagy polihisztorának, a Béke Nobel-díjas orvos, teológus, és orgonaművész *Albert Schweitzernek* 1923-ban írt „Kultúra és erkölcs” című művében, amelyben így ír: „A kultúra haladás, az egyén és a közösség anyagi és szellemi haladása.” „...A kultúra lényege szerint kettős. Az értelemnek a természeti erők feletti és emberi érzelmek feletti uralmában valósul meg.” (*Schweitzer*, 1981. 372. o.)

A kultúráról eddig elhangzottakat a következőkben foglalhatjuk össze:

- A kultúra a fejlődést szolgáló értékalkotás és érték.
- A kultúraalkotás folyamatának és eredményének integráns részei: a tevékenység, az ember és a környezet. Az ember és környezetének kölcsönhatása a tevékenységen keresztül valósul meg. Az ember mint a kultúraalkotó tevékenység forrása, hordozója és eredménye is egyszerre, értékorientáltan értelmes – másként fogalmazva: értelmesen értékalkotásra törekvő – lény. A környezet funkciója is kettős: egyaránt feltétele és eredménye az értékalkotó tevékenységnek.
- A kultúra értelmes értékalkotásként egyszerre irányul a külső természeti és társadalmi környezetre és az ember belső környezetére, azaz biológiai szervezetét is magában foglaló teljes személyiségére. A társadalom anyagi és szellemi fejlődésében egyaránt fontos mind a kettő. Ezek kölcsönhatásban vannak. Egységük funkcionális, azonban vezető szerepe az utóbbinak van, azaz egy társadalom anyagi és szellemi kultúrájának színvonalát, színvonal fejlődési trendjét mindig az emberi tényezők minősége határozza meg. A kölcsönhatásoknak ez a törvényszerűsége adja egyszerre az emberi tényezőre irányuló pedagógiai kultúra kiemelt jelentőségét.
- A kultúra oly módon értékalkotó tevékenység, hogy minden anyagi és szellemi tárgyában – amelyre irányul – a természetes lényeg mind teljesebb, tökéletesebb megvalósítására törekszik. A tökéletesség a kultúrában mint teljesítménynorma nem egyéb, mint a természeti lényeg funkcionális teljessége. Ez egyaránt vonatkozik egy természeti tájegységre, egy ipari szervezetre, a közoktatás helyi rendszerére éppúgy, mint magára az emberre. Ez utóbbit fejezte ki *Széchenyi István gróf* a „kiművelt emberfőről” szólván a következőképpen: „A legmagasabb műveltség legközelebb jár a tiszta természethez. Mindkettőnek legszebb bája a nemes egyszerűség.”

A kultúra lényegének ezen vázlatos jellemzése után teszünk kísérletet a pedagógiai kultúra – házi használatra szánt – operacionális definíciójára, mely a következő:

- a pedagógiai kultúra,
- a pedagógus személyiségének és tevékenységének,
- olyan emberfejlesztő irányultságú kiműveltsége,
- amellyel tevékenysége szférájában,

- egyaránt hatékonyan képes alakítani, mind pedagógiai környezetét, szituációit, mind a tanulók személyiségét és magatartását. E definíció tartalmi elemzését és értelmezését három pontban foglaljuk össze.

1) A pedagógiai kultúra dinamikus magva az emberfejlesztő célzatú és hatékonyságú tevékenységkultúra. E tevékenységkultúra fontosabb megnyilvánulási területei:

- a pedagógus saját személyiségalkotása,
- a pedagógus iskolai oktató-nevelőmunkája,
- az együttes tantestületi tevékenység,
- a szervezett iskolai környezet alakítása.

2) A pedagógiai kultúra tevékenységben alakuló forrása: a pedagógus személyiségének pedagógiai hatékonyságú kiműveltsége. E sajátos profilú személyiség fontosabb tartalmi dimenziói:

- tanuló- és fejlődéscentrikus erkölcsi értékrend,
- értelmi és érzelmi nyitottság, fogékonyság,
- szakmai tudás és
- hatékony magatartásban megnyilvánuló módszertani kultúra.

3) A pedagógiai kultúra ösztönző feltétele és eredménye: a fejlesztő hatékonyságú pedagógiai környezet. Két legfontosabb összetevője:

- tiszta, esztétikusan rendezett tárgyi környezet,
- konstruktív klímájú, értéktisztelő szociális környezet.

Valóban pedagógiai, azaz fejlesztő hatású környezet csakis embernövelő szituációk alakításán keresztül megvalósuló miliőteremtés folyamatában formálódik. A pedagógiai környezet objektív hatásának alapja: a miliő pozitív szubjektivitása.

A pedagógiai kultúra kutatása

Mint minden kutatásnál, így itt is pontosan meg kell határozni a kutatás célját, feladatait és legfontosabb alapelvét.

A célja: a pedagógiai kultúra tartalmi lényegének és értismerveinek olyan mértékű feltárása, hogy ezeknek ismeretében – a pedagógusképzésben és a pályakezdő pedagógusok körében – a személyessé váló nevelés hatékonyságának magatartásbeli, személyiségi feltételeit az eddiginél pontosabban tudjuk mérni és eredményesebben tudjuk fejleszteni. A cél megvalósításához az alábbi feladatokat kell megoldani.

- Alapozó feladat: feltárni a gyakorló pedagógusoknak a pedagógiai kultúráról alkotott képét, értelmezését és értékelését a pedagógiai kultúráról.
- Fel kell tárni, hogy az iskolai gyakorlatban melyek a nevelői hatékonyságnak legfontosabb személyiségfeltételei és ezek hogyan tudatosulnak, illetve tudatosíthatók a pedagógusjelöltekben.
- Fel kell tárni, hogy az iskolai gyakorlatban melyek a nevelői hatékonyságnak leggyakoribb neurotikus eredetű kontraindikatív tényezői, melyek ezeknek legfontosabb okai, forrásai, s melyek megelőzésüknek feltételei.
- Lehetőség szerint intézményi és társas komplexitásában fel kell tárni a pedagógiai tevékenység (magatartás) és szerep-megvalósítás összefüggéseit, esetleges konfliktusokat.

tusainak leggyakoribb típusait, okait, valamint ez utóbbiak megoldási lehetőségeit.

- Fel kell tárnai, hogy a pedagógusjelölteknek a pedagógiai helyzetek megoldására irányuló attitűdjei milyenek, ezek a későbbi iskolai gyakorlatban várhatóan milyen magatartáshoz vezetnek, továbbá ezek ismeretében hogyan fejleszthető a pedagógusképzésben a konstruktív helyzetmegoldásra vezető attitűd.

Valamennyi feladatmegoldásban legfőbb alapelvként kell érvényesíteni a diagnózis, (mint eszköz) és a fejlesztés (mint cél) egységét.

A pedagógiai kultúra összetettsége, nagymértékű bonyolultsága már a kutatási, a vizsgálati tematika kialakításánál komoly feladat elé állítja a kutatót, még inkább próbára teszi őt a kutatási metodika kidolgozásánál. A tematikát elvben a közoktatás és a pedagógusképzés jövőorientált gyakorlati igényei határozzák meg. Ez valójában a lehetőségek szerint – a kutató-képző intézmény jellege, a kutatók felkészültsége, tapasztalata és módszertani kultúrája szerint – konkretizálódik. A metodika kidolgozása előtt –, s ez is a pedagógiai kultúra összetettségéből fakad – egyáltalán azt kell még eldönteni, hogy milyen megközelítésből kívánjuk a témát vizsgálni.

A pedagógiai kultúra – ez a lényegét tükröző meghatározásból már nyilvánvaló – a maga teljességében közvetlenül nem ragadható meg, hanem csupán egy koherens koncepció alapján végzett igen konkrét rész kutatások eredményeinek integrált értelmezése juttathat el bizonyos vázlatos teljességhez. Néhány lényegi mozzanatát mérhetjük közvetlenül is, ám legtöbb mozzanatát más pedagógiai jelenséghez kapcsoltan közvetve tárhatjuk fel.

Egy lehetséges, illetve valós példát egy több intézmény által tervezett komplex kutatási tematikára az alábbiakban mutatunk be.

Az altémák kutatása egy integráló koncepció alapján a tanárképzés fejlesztésének igényes megalapozását szolgálta volna a 80-as évek közepén. Az altémák (a kutatási feladatok alapján):

- 1) A pedagógiai kultúra megnyilvánulási tünetei és értékismérvei. Empirikus vizsgálat annak megállapítására, hogy gyakorló pedagógusok mit értenek a fogalmon, milyen szemléleti megközelítéssel milyen funkciót tulajdonítanak neki, mennyire tartják fontosnak és milyennek ítélik meg a színvonalát a saját szakterületükön.
- 2) A nevelői hatékonyság indikatív személyiségtényezői az iskolai gyakorlatban és ezek megítélése a pedagógusképzésben.
- 3) A nevelői hatékonyság neurotikus eredetű kontraindikáló tényezői és ezek megelőzési lehetőségei.
- 4) A pedagógiai attitűd – vizsgálata és fejlesztése a pedagógusképzésben.
- 5) A pedagógiai magabiztosság és önbizalom fejlődése a felsőfokú tanulmányok és a pályakezdés időszakában.
- 6) A pedagógusszerep és magatartáskultúra összefüggései pályakezdő pedagógusoknál.

A pedagógiai kultúra vizsgálatát tehát csupán egy értelmes szűkítésre, kompromisszumra tudjuk alapozni, s ezen a szűkített alapon is meglehetősen komplex metodika kialakítása szükséges. A jelen tanulmány terjedelmi keretei között sem egy metodikai koncepció, sem pedig egy konkrét metodika kialakítására nincs lehetőségünk. Amire most vállalkozunk, az néhány vizsgálati aspektus felvázolása és néhány mód-

szertani probléma és megoldási javaslat felvetése, a teljesség igénye nélkül. E nagyon összetett témakör kutatásában első áttekintésre is több vizsgálati aspektus, illetve megközelítési mód rajzolódik ki.

- 1) Az egyik lehetséges megközelítési mód, amely egyszersmind értelmező diagnosztikai szempontrendszerként is szolgálhat: a fenti definíció tartalmi elemzéséből való kiindulás. Eszerint a vizsgálatok főbb tartalmi területei, tematikai csomópontjai lehetnek:
 - a pedagógiai tevékenységkultúra elemzése,
 - a pedagógus személyiségének vizsgálata,
 - az iskolai környezet és tantestület elemző értékelése.
- 2) Egy másik, közvetett megközelítési mód a pedagógus-tanítvány viszony vizsgálatán keresztül teszi lehetővé, hogy a pedagógus és a pedagógiai tevékenység kultúrájára vonatkozó következtetéseket levonhassunk.
- 3) A neveléstörténeti aspektus a múlt nagy pedagógus egyéniségei közül elsősorban azok életének, tevékenységének és személyiségének értékelő elemzését teszi indokolttá, akiknek nevelői hatékonysága volt kiemelkedő. Ilyenek például *Socrates*, *Rousseau*, *Pestalozzi* és *Makarenko*. Magyarok közül saját szubjektív szempontjaim szerint: *Imre Sándor*, *Kiss Árpád*, *Várkonyi Dezső*, *Németh László*.
- 4) Végül, de nem utolsó sorban egy fejlődésszempontú megközelítés is indokolt. A pedagógiai kultúra ugyanis nem „kész terméként” hagyományozódik át a fiatal pedagógus nemzedékre és meglétével nem egyszer s mindenkorra funkcióképes. A pedagógiai kultúra kialakításához egyénileg végigküzdött verejtékes út vezet. A pedagógiai kultúra igen érzékeny képződmény, amelynek folyamatos „karbantartása” a pedagógus napi feladata. Ebből a szempontból tehát a két legfontosabb vizsgálati csomópont:
 - a pedagógusképzés és
 - a pedagógiai mentálhigiéne.

Az eddigiek alapján úgy véljük, kézenfekvő, hogy a pedagógiai kultúra vizsgálatában igen összetett, sokrétű metodika alkalmazása a célravezető. Mint minden komplex jelenségkör vizsgálatánál, úgy ennél is a metodikai tevékenység folyamatának két végpontját igen gondosan kell kidolgozni:

- a) Az alkalmazandó módszerek jellegét meghatározzák:
 - a vizsgálat célja, például tényfeltárás, foyamatelemzés, hatás-, illetve eredményfeltárás,
 - a pedagógiai kultúra vizsgálatba bevont mozzanatának, dimenziójának tartalmi lényege, jellege, például társas interakció, személyi sajátosság, tárgyi környezeti tényező.
- b) A metodika alkalmazásában igen lényeges szakasz az eredmények összegzése. Már a kutatás induló szakaszában megfelelő és világos koncepció szükséges ahhoz, hogy tudjuk: a pedagógiai kultúra vizsgálatának különböző aspektusaiban és dimenzióiban nyert eredményeket hogyan fogjuk egységes vonatkoztatási rendszerbe rendezni s egészsként értelmezni.

Befejezésül a metodika lehetséges sokszínűségére említünk néhány példát.

- 1) A pedagógiai kultúra értékismérveinek, megnyilvánulásai tüneteinek empirikus vizsgálata. A kutatás elején célszerű megállapítani – erre mindenképpen szükséges egy felmérést szánni –, hogy a közoktatás különböző területein és szintjein a gyakorló pedagógusok mit értenek pedagógiai kultúrán, mennyire tartják fontosnak, mennyire érzik abban saját személyiségüket, emberségüket meghatározóan részesnek és milyennek ítélik annak színvonalát a saját területükön. Ennek vizsgálatára például egy többdimenziós, zárt és nyílt kérdéseket egyaránt tartalmazó kérdőív tűnik alkalmas módszernek.
- 2) Tevékenységkultúra elemzés.
Az élő tanítási gyakorlat „fényképezése” és a „fénykép” értékelő elemzése és értelmezése útján valósítható meg ez a vizsgálati feladat. Ez a „fényképezés” különböző módszerek segítségével történhet. Lehet ez *Flanders-féle interakció*, megfigyelés és elemzés e célra összeállított specifikus szempontrendszer segítségével. Lehet ez videofelvétel, illetve a kettő kombinációja is.
- 3) A pedagógus személyiség és magatartásának a vizsgálata.
A pedagógiai kultúra vizsgálatának ezen a területén különösen változatosak lehetnek a módszerek:
 - a) Egyes esetekben standard személyiségkérdőívek is nyújthatnak némi információt.
 - b) Projektív jellegű pedagógiai attitűd-vizsgálatok lényeges mozzanatokat tárhatnak fel.
 - c) Fontos adalékokat nyújthatnak a hivatásspecifikus értékorientáció- és motivációs vizsgálatok is.
 - d) Újabban nyugati országokban nagy jelentőséget tulajdonítanak (például *Bartela, Tausch*) a pedagógiai viszonyoknak. Ez is, a szervezett megfigyelésen túl, kérdőíves módszerrel tárható fel éppúgy, miként
 - e) egyes konkrét tulajdonságokra irányuló vizsgálatok. Ilyen tulajdonságok például a pedagógiai tartás és önbizalom, a kendőzetlen valóság és meggyőző személyiség a nyitottság, a beleérző megértése (empátia) vagy a *Makarenkó* által is oly fontosnak tekintett pedagógiai tapintat.
- 4) A pedagógiai környezet vizsgálata mindkét részrendszerében fontos lehet, mivel mind az objektív, mind a szubjektív környezet jelentős és maradandó hatásokat válthat ki a tanulóknál. Szubjektív tényezőként az iskolai tantestületi klíma vizsgálata (*Halász Gábor*), ha azt oki elemzéssel egészítjük ki, a pedagógiai kultúra jelentős szociális összetevőjéről szolgáltat adatokat.
- 5) A tanulók, tanulóközösségek komplex neveltségi vizsgálata.
Ez a téma nélkülözhetetlen kontrollja valamennyi, a pedagógiai kultúra feltárására irányuló vizsgálatnál. A pedagógiai kultúra csak eszköz az ifjúság nevelésében, tehát a neveltekben végbemenő hatás elemzése nélkül vizsgálata öncélú maradna, értelmetlenné válna. A neveltségi szint felmérésében a többnyire szokásos kérdőíves vizsgálat csak kiegészítő eljárás lehet. Valójában a konkrét magatartásnak, az erkölcsi szokásoknak, a beszéd kultúráltságának empirikus megfigyelése, elemzése az igazán célravezető módszer.

A pedagógiai kultúra fejlesztésének külső és belső feltételei

Valószínű, hogy alábbi – személyes véleményt, meggyőződést tükröző – észrevételeim egyeseket vitára ösztönöznek. Igényességem és az ifjúságért aggódó felelősségem késztet az egyértelmű és kendőzés nélküli megfogalmazásra.

Való igaz, hogy a nevelők pedagógiai kultúrájának igazi ismérve a neveltek emberminősége, életvezetésük kultúrája. Ha ezt tekintjük, akkor Magyarországon talán még soha nem zuhant olyan inséges mélységbe a pedagógiai kultúra, mint ma. Az elmúlt 45 évet követő utolsó négy évben a tiszta és felelősségvállaló élet egyéni lehetőségeinek millióit szalasztottuk el mindannyian. Ily módon naponta tömegesen vétkeztünk a gyermekek, az ifjúság ellen. – Magyarország eddigi történelme során talán még soha nem volt a pedagógus társadalom valamennyi tagjának a teljes lényét megtisztító megújulásra olyan szüksége, mint ma.

Befejezésül ennek a megújulásnak a feltételeiről szólok.

Kidolgozásra került, s a Művelődési és Közoktatási Minisztériumban a miniszteri értekezlet megtárgyalta és jóváhagyta a pedagógusképzés és -továbbképzés koncepcióját. Most ennek megvalósítását kell megfelelő törvénybe foglalni. Ez a megújulás legfontosabb külső feltétele.

A hatásirányát tekintve külső, a forrását tekintve belső a másik legfontosabb feltétel: a realitást figyelembe vevő nyugodt, konstruktív társadalmi légkör kialakítása. Ma ez hiányzik a legjobban. Akik országszerzte, a gyermek érdekére mitsem gondolva destruktív indulatokat, s gyűlöletet szítva mérgezik a társadalmi légkört, megfedkeznek arról, hogy az ember nemcsak a tetteiért, hanem a tetteivel kiváltott mentalitásért, társas légkörért is felel.

A harmadik, s már kifejezetten belső feltétel: a magas szintű és következetes emberi-szakmai igényesség, nemcsak a pedagógusképzésben, hanem az iskolai oktató-nevelőmunka minden területén. Ez a kíméletlen igényesség önmagunkkal szemben minden megújulás kezdete. S itt visszatérek a kiindulóponthoz, az iskolához. Az iskola „erkölcsi értékek hordozója”. Az erkölcsi megújulás nem tömegmozgalom. Az egyes emberből indul ki. Társadalmi hatása csak akkor válik érezhetővé, ha sok megújult ember fog össze. Eljött az ideje, a helyzet megérett rá.

Készült az 1994. május 6–7-én „A pedagógusképzés legújabb kutatási eredményei” c. Nyíregyházán rendezett szemináriumon tartott előadás alapján.

Irodalom

- Schweitzer, A. (1981): *Kultur und Ethik*. Verlag C.H.Beck, München.
- Tausch, R. (1981): Wie kann ich ein Lehrer werden, der das fachliche und persönliche Lernen der Schüler erleichtert? In: Twellmann, W. (Hrsg.): *Handbuch Schule und Unterricht. Päd.* Verlag, Schwann, Düsseldorf, Bd. 1.C.Schule und Unterricht unter dem Aspekt des Lehrerseins.

Kiss Árpád emlékezete

Kelemen Elemér
Budapesti Tanítóképző Főiskola
Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum

Tizenöt éve, 1979. szeptember 29-én hunyt el *Kiss Árpád*, a XX. századi magyar neveléstudomány és művelődéspolitikai kiemelkedő személyisége.

A Brassói megyei Csernátfalva szülőtte (1907), Balassagyarmaton érettségizett, majd ugyanitt kezdte pályáját német-francia szakos tanárként. A debreceni egyetem gyakorló gimnáziumában fordult érdeklődése a neveléstudomány felé, itt jelentek meg első jelentős pedagógiai munkái. 1944-ben az Országos Közoktatási Tanács munkatársa, 1945-ben a megváltozott elnevezésű Országos Köznevelési Tanács ügyvezető igazgatója lett. Meghatározó szerepe volt az általános iskola megteremtésében, amit „kultúrpolitikai szükségletnek” tekintett, és sokat tett a modern polgári pedagógiai törekvések – „az új nevelés kérdései” – hazai megismertetése érdekében.

1951-ben Kistarcsára internálták, majd különböző külkerületi általános iskolákban, illetve a budai tanítóképzőben dolgozhatott. Ebből az időszakból ered megkülönböztetett érdeklődése az általános iskolai tanulók teljesítménye, eredményei iránt. 1957-től – a PTI (Pedagógiai Továbbképző Intézet), illetve az OPI (Országos Pedagógiai Intézet) munkatársaként, majd tanszékvezetőjeként – ez a témakör lesz kutató- és publikációs tevékenységének fő területe. A 60-as évek második felében vezetésével kapcsolódnak be a magyar szakemberek a tanulói teljesítmények nemzetközi összehasonlító vizsgálatába, az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) felmérésekbe. Tapasztalatai, kutatási eredményei egy új, tudományos didaktika megalapozójává, a magyar közoktatás folyamatos fejlesztésének fáradhatatlan munkásává teszik. Nem kevésbé jelentős művelődésméleti munkássága sem. Sokszínű tevékenységéről könyvei (*Műveltség és iskola*, 1969; *A tanulás programozása*, 1973; *Mérés, értékelés, osztályozás*, 1978), valamint a szakfolyóiratokban és gyűjteményes kötetekben megjelent tanulmányai tanúskodnak.

A Magyar Pedagógiai Társaság (1967) egyik újjászervezője és fáradhatatlan vezetője, 1974-től haláláig elnöke volt. 1977-ben Apáczai Csere János-díjat kapott. Részleges rehabilitása 1991-ben történt meg.

Életművének egyik méltatója, *Zibolen Endre* a 75. születésnapja alkalmából, 1982-ben tartott emlékülésen az iskola, a nevelésügy és a neveléstudomány iránti hűségét emelte ki mint *Kiss Árpád* talán legjellemzőbb tulajdonságát. Értékelése szerint ez a

hűség motiválta meg-megújuló erőfeszítéseit a magyar iskolaügy történelmi mulasztásainak pótlására. *S Kiss Árpád* munkássága valóban arról tanúskodik, hogy ez az állhatatosság és kitartás vezette őt életének sikeres és balszerencsés korszakaiban egyaránt: helyre tenni a „kizökkent időt”.

A „lappangó tanulás” balassagyarmati és debreceni éveit után az autodidakta módon elsajátított történelmi és nemzetközi tájékozódással megalapozott, széles körű neveléstudományi műveltség, a „spontán reformpedagógia” szinte teljes fegyverzetében áll előtűnik, amikor 1945-ben az OKT ügyvezető igazgatójaként kulcsszerepet vállal a magyar művelődéspolitikai és a neveléstudomány megkésett polgári demokratikus reformjában.

Az általános iskola – *Kiss Árpád* felfogása szerint – a társadalmi jóvátétel nemzeti intézménye, amely a modern polgári pedagógia eredményeinek foglalatoként úgy garantálhatja az esélyegyenlőséget, hogy differenciálódó tevékenységével egyben a képességfejlesztés és a tehetséggondozás legkényesebb igényeit is kielégítheti. Nem rajta múltott, hogy néhány év múlva ez az iskola egy ideologikus indíttatású, monopolisztikus közoktatáspolitikai minden alternatívát kizáró intézményeként vonul be művelődési életünkbe.

Kiss Árpád az általános iskolával megalapozott művelődési reform elengedhetetlen feltételének tartotta a konzervatív, herbartianus nemzeti örökséggel szakító, szociológiai és pszichológiai megalapozottságú, diagnosztikus és prognosztikus szemléletű magyar neveléstudomány megeremtését. Szorgalmazta a reformpedagógiák eredményeire támaszkodó modern polgári pedagógia el- és befogadását, a pedagógusok tömeges átképzését és új szemléletű, gyakorlatias irányú felkészítését az új nevelés feladataira. Ezért dolgozott legjobb tudása szerint a magyar nevelésügy „új alkotmányának”, egy új köznevelési törvénynek a megalapozásán, s a jelszavaiban legalábbis ezt a célt szolgáló negyedik nevelésügyi kongresszus előkészítésén.

A „fordulat évének” művelődéspolitikája azonban kezdetben mellőzte, háttérbe szorította, később nyilvánosan pellengérré állította ezeket a sommásan polgárinak minősített pedagógiai elgondolásokat, majd félreállította, meghurcolta képviselőiket is. *Kiss Árpád* számára a durva fizikai megtorlás, az internálás, majd az egzisztenciális kiszolgáltatottság nehéz éveit követték.

„Szerencsés ember voltam, aki mindig jó helyen volt” – olvashatjuk évekkel később írott visszaemlékezésében. Az általános iskolai katedrákon és a napközis csoportokban töltött évek kényszerű lehetőséget teremtettek rá, hogy szembenézzen élete egyik drámai kérdésével: mi lett az általános iskolából a kezdeti elgondolásokhoz képest. A tanulói tevékenység eredményességének, határfokának vizsgálata, a kudarcok okainak keresése vezette el a tanulói tevékenység empirikus tapasztalatokra alapozott, egzakt vizsgálatához, s a méréssel, elemzéssel töltött évek során egy új, tudományos didaktika iskolateremtő alapvetéséhez.

Munkásságának, életművének értékelése során mindeddig még nem kapott kellő hangsúlyt az a tény, hogy az IEA-vizsgálatokba való bekapcsolódásunk révén állt helyre egy évtizedekre megszakított folytonosság. A magyar iskola, amelynek közel ezeresztendősi története során lényegi vonása volt az egyetemes kultúrával való állandó kapcsolat, elvek és módszerek, tanítók és tanítványok folytonos áramlása és cseréje, ezen

vizsgálatok révén kapcsolódhatott be újra – mégha részlegesen is – a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat nemzetközi vérkeringésébe.

Az újjászervezett Magyar Pedagógiai Társaságban betöltött szerepe is fontos, tudatosan vállalt eleme volt gazdag életművének. A neveléstudomány újabb eredményeinek terjesztését – saját tudományos tapasztalatait is beleértve – az iskola megújításának kardinalis kérdéseként kezelte, valóságos misszióknak fogta fel. Sokak előtt ismert megjegyzése: minden olyan változásnak, reformnak, amely az iskolát, a közoktatást érinti, először azoknak a fejében kell végbemennie, akiken a megvalósítás múlik.

Sajnálatos, hogy – bár még közöttünk volt – nem lehetett aktív részese az 1970-es évek művelődésprognosztikai- és tantervkorszerűsítési munkálatainak. Minden bizonnyal törvényszerű volt, hogy az iskolai valóság, a pedagógiai gyakorlat tényeire oly érzékeny tudósnak háttérbe kellett szorulnia minden olyan időszakban, amikor a valóságtól elrugaszkodó és utópikus ideológiákat követő voluntarizmus szabta meg a magyar közoktatás fejlesztésének irányát. Ennek ellenére azt mondhatjuk, hogy *Kiss Árpád*, másfél évtized óta is élő kortársunk, akinek szellemisége egyre elevenebben van jelen pedagógiai közgondolkodásunkban és közoktatásunk útkereséseiben.

Ma már a pedagógiai elmélet és a mindennapi iskolai gyakorlat fogalomtárában evidencia a tanulás tágabb értelmezése, a tanulás és a tanítás folyamatjellege, a tanulói teljesítmények tudományos igényű, empirikus eszközökkel történő mérése, az eredmények visszacsatolása, s mindezek révén a pedagógus, az iskola és a közoktatási rendszer tevékenységének folyamatos korszerűsítése. Ez a gondolkodásmód vezethetett el az iskola tartalmi munkáját alakító dokumentumok szerepének és jellegének átértelmezéséhez, a hagyományos tantervi felfogást felváltó curriculum-szemlélet térhódításához vagy a pedagógiai technológia fogalmához, mely tudományosan végiggondolt eszköztárat és metodikát kínál a tudatos és hatékony pedagógiai tevékenység megvalósításához.

De felidézhetjük ma is időszerű oktatáspolitikai nézeteit: a tanulás és a tanítás szabadságának alapelvét, a tankötelezettség lehetőségek szerinti kitágítását, a tanulás életfogytiglan szóló lehetőségét, az egységes és mégis nyitott iskolát, amely úgy lehet a társadalmi esélyegyenlőség megteremtésének eszköze, ha meg tudja valósítani az „idem cuiusque” és a „suum cuiusque” dialektikáját, azaz a mindenkinek szóló azonosat sajátlagosan, az egyénhez igazodóan – „nekivalóan” – közvetíti.

Kiss Árpád életrajzírói, munkásságának méltatói az utóbbi másfél évtizedben mindent megtettek azért, hogy letöröljék róla a „polgári” neveléstudós stigmáját, pedig ez az erőfeszítés értelmetlen és felesleges. Hiszen *Kiss Árpád* polgár volt a szó köznapi értelmében is: européer műveltségével, nyitottságával, kapcsolatteremtő képességével, megjelenésével és minden emberi megnyilvánulásával egyetemben.

De polgár volt és polgár maradt alkotó tudósnak is – a szó XX. századi, *Thomas Mann-i*, *Márai Sándor-i* – értelmében, aki dacolt és megalkudott a történelemmel. Polgár, aki megőrizte a reneszánsz „homo universalis”-ának gyermeki kíváncsiságát és egyetemes érdeklődését. Ezért tudta befogni tekintete a tudományok távoli horizontjait, s hozhatta-vonzhatta a pedagógia érdeklődési körébe például a kibernetikát vagy a számítástechnikát. Felvilágosult polgár volt, akit a dolgok lényegére, oksági összefüggéseik megismerésére irányuló racionalizmus jellemezett, ám a felvilágosodás türelmetlen, ellentmondást nem tűrő auklérizmusa nélkül. De sajátja volt a történelmet megélt és

abból a maga kárán is tanulni tudó modern polgár illúziótlan realizmusa és cselekvéseit irányító józan pragmatizmusa is.

Kiss Árpád azonban mégis más és több volt ennél. Egyik önéletrajzi írásában úgy jellemezte önmagát, hogy viszonya „pozitívan várakozó és segítő volt a demokratikus átalakuláshoz és a szocializmushoz”. Pontosabban ahhoz a társadalomhoz, amelyet – sokunkkal együtt – emberarcúnak képzelt, s amelyben – hite és nevelő szándéka szerint – az egyén és a közösség megváltozó viszonya mindenki számára megnyithatja „az emberi felszabadulás útját”.

Kiss Árpád a modern magyar neveléstudomány kimagasló alakja volt, kinek munkássága a magyar és az egyetemes neveléstörténet közös értéke. Sajnálatos, hogy néhány éve bekövetkezett részleges rehabilitációja nem terjedt ki tudományos eredményeinek poszthumusz elismerésére is. Hiszen ő volt az, aki több évtizednyi mellőzöttség után méltán képviselhette volna a magyar pedagógiát tudományos életünk legfelső fórumán. Hogy ez nem így történt, az elsősorban neveléstudományunk fájdalmas vesztesége.

Kiss Árpád igazi és teljes rehabilitációját az jelentheti majd, ha életműve, munkássága mindenki által megismerhetően integráns részévé válik a magyar művelődéspolitikának, a neveléstudománynak és az iskolai gyakorlatnak. Ezért tartom fontosnak megemlíteni, hogy jó lenne a családja által megőrzött és szakszerűen gondozott hagyatékát mielőbb védetté nyilvánítani, s a kutatók számára is hozzáférhetővé tenni.

Befejezésül *Kiss Árpád* egyik kedvenc, sokak által és sokszor, de talán nem elégszer citált gondolatát szeretném felidézni: „Egyetlen pedagógia van: az az *ars* – fordíthatjuk mesterségnek vagy művészetnek –, mely a gyakorlatban folyik. Minden, ami ezen kívül van, ennek a szolgálatá.” Ezt a szolgálatot azonban csak a tőle megtanulható lelki ismeretességgel és alázattal lehet vállalni.

A Kiss Árpád halálának 15. évfordulója alkalmából a Farkasréti temetőben rendezett koszorúzáson elmondott emlékbeszéd életrajzi összefoglalással kiegészített és szerkesztett változata.

Somos Lajos, 1952-ben, a III. B-ről

Nagy Mária

Országos Közoktatási Intézet

A Köznevelés 1952. évfolyamának 6. számában *Somos Lajos* „A III. B. története” címen cikket jelentetett meg. A magyar neveléstörténet számára bizonyára elhanyagolható jelentőségű esemény a mai olvasónak több érdekességgel is szolgálhat.

Valószínűleg a megjelenés helye a legkevésbé érdekes, hiszen az adott évben, 1952-ben nemigen állt nyitva más publikációs lehetőség az országos nyilvánosság elé lépni kívánó pedagógiai szakemberek előtt, mint a Közoktatásügyi (már e névre is érdemes emlékeznünk!) Minisztérium központi lapja. Ekkorra ugyanis megszűnt a pedagógiai tudományosság folyamatosságát ideig-óráig fenntartani kívánó *Magyar Paedagogia* (demokratikus nevén, 1944-től megszűnéséig, 1950-ig: *Magyar Pedagógia*)¹. Újraindítását, pontosabban e néven (*Magyar Pedagógia*) új folyóirat indítását ugyan a koalíciós idők tudományos igényű pedagógiai folyóirata, a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete kiadásában megjelenő *Embernevelés* utolsó, 1949. július-augusztusi száma beharangozta (*Embernevelés*, 1949. 5. évf. 7-8. sz. 382. o.), ám a hír utóbb nem bizonyult igaznak. Igaz viszont, hogy a megjelentetendő folyóiratnak az *Embernevelésben* körvonalazott céljához („hogy a marxizmus-leninizmus szellemében, az élenjáró szovjet neveléstudomány nagy tapasztalatait felhasználva, kidolgozza a magyar pedagógia főbb elméleti és gyakorlati kérdéseit”) hasonló küldetéssel a minisztérium Pedagógiai Szemle néven 1951 második felében új „tudományos pedagógiai folyóirat”-ot indított (*Jóború*, 1951). Elvileg tehát ez a fórum is rendelkezésére állhatott volna *Somos Lajosnak* a III. B. osztályról írott cikke megjelentetésekor, ám a folyóirat 1952-es évfolyamának végiglapozása a kései olvasó számára világossá teszi, hogy az alapvetően szovjet cikkeket, illetve szovjetunióbeli tapasztalatokat közlő lap nem lehetett igazán nyitott a fenti cikk közlésére, továbbá a szerző sem igen gondolkodhatott e publikációs lehetőségben. Hasonlóképpen nem jöhetett számításba a korábban Felsőoktatási Anyagszolgáltatás néven futó, főként szovjet felsőoktatási dokumentumokat közlő lap utódjaként 1952 márciusában megindított *Felsőoktatási Szemle*, már csak témájának (felsőoktatás) lehatároltsága miatt sem. Így érthető, hogy a

1 A folyamatosságot a háború után megjelent első két évfolyam – az összevont 1944-46-os valamint az 1947-es úgy is vállalta, hogy a címlapon az új szerkesztő, *Faragó László* neve mellett a volt főszerkesztőt, *Prohászka Lajosét* is mint a szerkesztésben közreműködőt feltüntették. Ami már a következő – és egyben utolsó – 1949-es kiadású összevont évfolyam esetében nem történt meg.

III. B-ről írott dolgozatával *Somos Lajos* „a döntő módon gyakorlati kérdésekkel foglalkozó *Köznevelés*”²-nél jelentkezett.³

Talán csak mai szemmel érdekes a cikk témája, egy iskolai osztály mindennapjainak bemutatása. Aki ma átlapozza az 1952-es *Köznevelés* lapjait, láthatja, a partikuláris témák sokasága uralja a lapot, s a huszadik század drámai fordulatokban nem szűkölködő magyar történelmében kétségkívül kiemelkedő jelentőségű „ötvenes évek” kulcsévében – legalábbis a pedagógia e műhelyében – nyoma sincs a nagy, átfogó elméleteknek, koncepcióknak, jövőképnek, (ami persze nem jelenti, hogy a globális gondolkodás, az átfogó jövőkép nem hatja át a kis témákról szóló írásokat, sőt éppen hogy ez a helyzet). Az év cikkei túlnyomó többségükben a tantermi vagy iskolai kisvilágok intim világába kívánnak bevezetni (ízeltől néhány cím: A lejtőn történő és tanítása, Az évvégi szakköri kiállítások előkészítése, Kísérletek a növények szakaszos fejlődésével kapcsolatban, A koponya tanítása, Az ingamozgás tanítása). Ha nagyobb lélegzetű, átfogóbb elméleti igényű írásokkal találkozunk a lapban ebben az időben, akkor csaknem teljesen bizonyosak lehetünk abban, hogy szovjet szerzőhöz van szerencsénk (mint például: A Vatikán, az imperialista reakció támasza a nevelés terén, A tanulók tudatos fegyelemre nevelése, Az osztályisméltés elleni harc, A tanítási órák színvonalának emelése, Az iskola és a család kapcsolata, A tanítás iránti érdeklődés fejlesztése c. cikkek esetében).

A szerző

Érdekesebbnek tűnik viszont az adott helyen és időben publikáló személy. *Somos Lajos*, akinek élete és munkássága átfogja szinte a teljes huszadik századot (1904-ben született és 1988-ban halt meg), pályájának valószínűleg legsikeresebb éveit az induláskor, a harmincas években és a negyvenes évek elején élte át. A debreceni egyetemi évek és a doktorátus megszerzése után 1933-ban publikált először tudományos szaklapban (a *Magyar Paedagogiában*) és attól kezdve rendszeresen jelentkezett könyvismertetésekkel és tudományos közleményekkel, főként és elsősorban a Magyar Paedagogiai Társaság fent említett lapjában, valamint a Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesületének folyóiratában, a *Magyar Tanítóképzőben*. 1930-ban ugyanis az egri érseki tanítóképző intézet tanára lett és rövid idő (8 év!) után kinevezték az intézet igazgatójává. Gyakorlati munkájában és tudományos pályáján mindvégig két fő téma foglalkoztatta, a nevelés (az új magyar nevelés, a nemzetnevelés, a gyermek fejlődése, a gyermek beilleszkedése a társadalmi élet kereteibe és szellemébe, a népiskolai nevelés), valamint a tanítóképzés elvi és gyakorlati kérdései.

Somos Lajos nem volt szobatudós, mint ahogy a huszadik századi magyar neveléstudomány szakemberei általában nem voltak azok. Szűkebb környezetében, Eger város társadalmi és közéletében, valamint a neveléstudományi szakmai életben tisztességes szerepet töltött be, különösen a már említett, pályája szempontjából legsikere-

2 *Jóború Magda* említett cikkének meghatározása.

3 Aminthogy egyébként a háború után publikált korábbi két cikke is e lapnál jelent meg. („A hatodik óra” című a *Köznevelés* 1947. 18. számában, az „Ellentétek a nevelő és a tanulók között” című pedig a *Köznevelés*, 1948. 23. számában.)

sebb időszakban. 1939 márciusában megalakította az Egri Nevelők Körét, s elnöke lett e „*kari társulás*”-nak.⁴ Az év júniusában a Magyar Pedagógiai Társaság tagjává választotta a 35 éves tanítóképző intézeti igazgatót. Négy év múlva kinevezték az Országos Köznevelési Tanács tagjává. Felkérték, hogy írjon két könyvet a Tanács által indított új nevelésügyi könyvsorozat számára.⁵ 1943-ban az OKT kiadásában megjelenő új sorozat, a Nemzetnevelők Könyvtára V. A népiskola könyvei c. alsorozatának első darabjaként meg is jelent „Népiskolai nevelés” c. könyve. Egerben a Nevelők Körében, de a társasélet egyéb helyszínein, így az Actio Catholica vagy a Katolikus Legényegylet előadásain, illetve a helyi lap hasábjain (a magyar társadalom jelenéről és jövőjéről vallott nézeteinek kifejtése mellett) kitartóan igyekezett terjeszteni a magyar gyermeklélektani iskola nyomdokain a gyermekközpontú nevelés eszméit és értékeit.⁶ Tagja volt a Magyar Gyermektanulmányi Társaság igazgatótanácsának, a Katolikus Tanügyi Tanácsnak és tanulmányi felügyelői feladatot látott el a Dunáninnen Katolikus Főigazgatóság keretei között.

A szépen ívelő pályát láthatólag megtörték a háború utáni politikai változások. A szovjet csapatok bejövetele után „Igazság” címen, a Magyar Nemzeti Függetlenség lapjaként megjelenő helyi lapban már csak az egri Igazoló Bizottság hírei között találkozunk a nevével, bár a város közéletében a koalíciós időkben végig szerepet vállalt. A helyi Független Kisgazda, Földmunkás és Polgári Párt hetilapjában, az Egri Barázdában, amelynek létrejöttében maga is tevékenykedett, az induló szám vezércikkében hitet tett az életét addig vezérlő két eszme: „*az Evangéliumban gyökerező nemzeti erkölcs*” és a „*demokratikus életforma*” mellett, és hangsúlyozta az anyagi és szellemi újjáépítés szükségességét (Egri Barázda, 1945. november 2.). A lap tudósításai szerint előadásorozatot indított, újra „Szülők iskolája” címen, a tanítóképző intézet gyakorlóiskolájában és előadásokat tartott az Egri Katolikus Férfiak Credo-Egyesületének szervezésében világnézeti kérdésekről folyó előadásorozat keretében is. Ő lett az 1947 márciusában megnyitott egri Állami Gyermeklélektani Állomás vezetője is. 1948-ban még őt nevezték ki az államosított tanítóképző intézet igazgatójának, ám a következő év tavaszán felmentését kérte e funkcióból, és ezután beosztott tanárként tevékenykedett. Pályája hamarosan „újraindult”: tanulmányi vezető, majd igazgatóhelyettes lett.⁷ Ebben a minőségben írta 1952-es cikkét is, a III. B. osztályról.

4 L. az Eger c. napilap 1939. március 2-i tudósítását.

5 *Szecső Károly*, Somos Lajosról írott monográfiájában két felkérésről szól (*Szecső*, 1944. 47. o.). Elkészülmi végülis csak egy könyv készült el. *Szecső* könyve részletesen beszámol Somos egyéb társadalmi és szakmai megbízatásairól is.

6 1943 őszétől kezdve pl. hosszú sorozatot jelentett meg a helyi lapban „Szülők iskolája” címen, amelyben a gyermek, a szülő és az iskola kapcsolatának gyakorlati kérdéseivel foglalkozott.

7 A tanítóképző intézet 1959-es megszűntetése után az egri tanárképző főiskola tanára, 1963-ban igazgatóhelyettese, s végül 1966-ban a neveléstudományi tanszék vezetője lett. Szaktudományos és közéleti munkássága is folytatódott, igaz, már csak inkább helyi dimenziókban. Folyamatosan publikált helyi és országos jelentőségű lapokban – ez utóbbiakban főként pályája kezdetének meghatározó műfaját, a könyvrecenzálást művelte. Funkciót vállalt a megyei TIT-nél és a Pedagógus Szakszervezet helyi szervezeteiben valamint Eger város tanácsán. Tagja lett a Heves Megyei Gyermekvédelmi Tanácsnak is. A Magyar Pedagógiai Társaság újbóli megalakulásakor megalakította a Társaság Heves Megyei

Mi készítette az ekkor 48 éves férfit arra, hogy a kor szellemébe illeszkedő, korának pedagógiai nyelvezetét átvevő cikket írjon az igénytelen megjelenítésű s vélhetőleg csekély szakmai presztizsű központi lapba? Valószínűleg leginkább az a szorongalom és tenniakarás, ami pályáját mindvégig jellemezte; hivatásának, a nevelésügynek a tevékeny szolgálata, amelyet a kor változásai közepette sem adott fel. Talán tényleg – mint egy harminckét évvel későbbi interjúbán nyilatkozta (Pécsi, 1984. 34–36. o.) megérintette őt az új idők új pedagógiája, s a makarenkói műben ráismerni vélt azokra a nevelési problémákra, amelyek gyakorlati munkásságát és elméleti tájékozódását a korábbi évtizedekben is meghatározó módon foglalkoztatták. Talán olyan nyomás nehezedett rá új főnökei részéről, hogy írnia kellett. Erre is következtethetünk az egeri Pedagógiai Főiskola akkori pedagógiai tanszéke vezetőjének, *Balázs Bélának* szavaiból, melyek a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Főbizottságának „*a pedagógia tudományának helyzetéről és feladatairól*” rendezett vitaankéjtán hangoztak el két évvel később, 1954 júniusában, már az „olvasás” időszakában (*Pedagógiai Szemle*, 1954. 4–5. sz. 396–451. o.). A tanszékvezető, az ülést átlengő bíráló szellemében ugyanis nehezményezte, hogy a *Köznevelés* nem mutat elég serénységet a gyakorló pedagógusok tapasztalatainak közlésében. „Csak az egeri pedagógiai Főiskola gyakorló iskolájának nevelői két hét leforgása alatt hat vagy nyolc...tanulmányt küldenek be” – panasolja a felszólaló. (Lehet, hogy egy kötelező penzumot talált közölhetőnek a *Köznevelés* szerkesztősége *Somos Lajos* írásában?) Az akkori okok és indítékok valószínűleg bonyolultabb rendszerét a kései olvasó aligha tárhatja fel megnyugtató biztonsággal.

A mű

Jobban eligazít talán maga a mű, az 1952-es cikk és az előzmények: *Somos Lajos* addigi munkássága.

A *Köznevelésben* megjelent cikk egy gyenge eredményű, alapvetően gyenge képességű tanítóképzős osztályról szól, egyfajta pedagógiai sikertörténet. Az osztályfőnök (a szerző) kitartó törekvései, a tanári testület biztató támogatása nyomán az osztály apró sikerélmények sorozatán (faliújságszerkesztés, önálló kultúr műsorkészítés) és közös élményeken (kirándulás) keresztül leküzdte az iskolai közösség lekicsinylését. *Makarenko* művének és a Gorkij telepi történések elemzésével a tanár, és az osztály közösen úrrá lesz az osztályban mutatkozó romboló hatásokon, s az osztály a kritika és önkritika eszközének segítségével felismeri, hogy „a tanulás nem magánügy”, és biztató lépéseket tesz abban az irányban, hogy munkaközösséggé alakuljon.

Az egyes szám első személyben (az osztályfőnök szemszögéből) megírt cikk olvasásakor talán a legmegdöbbentőbb hatást az írás személytelensége gyakorolja az olvasóra. A történet alapvetően kétszereplős „a tanár”-ról és főként „az osztály”-ról szól. A cikkben az osztály leginkább egységben, tömbben jelenik meg. „*Az osztály örömmel fogadta a felajánlott segítséget.*” „*Az osztály nekilendült a munkának...*”. „*Az osztály tudatát úgy kellett alakítanunk ...*”. Csupán az osztály belső életének zavarairól szóló részben villannak fel tanulói csoportok, azok is inkább csak nagyobb tömbben „...

tagozatát. Számos kitérítésben is részesült. Életéről *Szecsó Károly* idézett műve mellett l. *Pécsi István* (1984) munkáját, amely alapvetően az akkor 80 éves *Somos Lajos*sal készített interjún alapul.

vannak az osztályban olyan tanulók, akik viselkedésükkel romboló hatást váltanak ki." De „a tanári testület”, sőt „az iskola egész közössége” is ilyen egységes tömbként jelenik meg az írásban. A személytelenség és arctalanság különösen megdöbbentő a szerző harminckét évvel későbbi visszaemlékezését olvasva (akkor is fontos eseménynek látta pályáján a volt tanítóképzős osztály iskolai kudarcainak szisztematikus nevelői munkával történt felszámolását). Ebből a visszaemlékezésből derül ki például „az osztály” neme, vagyis hogy lányosztályról volt szó, s az is, hogy a pedagógiai szituáció fontos eleme volt, hogy az adott évfolyamon a tanítóképzős osztály mellett egy gimnáziumi osztály is indult, ahová „a legjobb képességű fiatalok kerültek.” (Pécsi, 1984. 35. o.)

Valójában ez a pedagógiai alapprobléma állt mindvégig *Somos Lajos* pedagógiai érdeklődésének előterében, a (ma úgy mondanánk:) heterogén társadalmi összetételű tanulócsoportok eredményes iskolai munkájának megszervezése a hagyományos oktató iskolán túlmutató nevelési eszközök segítségével. Első nagyobb nyilvánosságot kapott írásában, *Frank Antalnak*⁸ a Katolikus Tanítónők és Tanárnők Országos Egyesülete kiadásában 1933-ban megjelent „A munkaiskola gyakorlati értéke” c. munkájáról írt recenziójában (*Somos*, 1933) már (az akkori idők kissé dagályos »barokkos« stílusában) a nevelőiskola, a munkaiskola mellett tesz hitet. „A harmonikus embereszmény elérésére pedig csak az öntevékenység iskolája alkalmas ...” – állítja.

A III. B. osztályról írott cikkének pandant-ja egy 1940-ben írott tanulmánya, amely „A gyengébb tanulók szellemi és erkölcsi emelése” címen jelent meg (*Somos*, 1940). A cikket a magyar tanítóképzésben az 1938. évi XIII. és XIV. törvénycikkben bevezetett változások illetve azok gyakorlati hatása ihlette. A korábbi, ötéves (alsó)középfokú tanítóképzés helyett az új, négy évfolyamos líceum és az arra épülő, két évfolyamos tanítóképző akadémia kialakításának e kezdeti szakaszában (az elképzelés persze később már meg sem valósult) a változást alapvetően támogató tanítóképző intézeti igazgató úgy látta, hogy jelentősen átalakult a képző „*tanulóanyaga*”. A korábbi szellemi színvonalhoz mérten gyengébb képességű tanulók tömeges megjelenése a líceumban arra a felismerésre készítette a szerzőt, hogy a gyenge szellemi színvonalú többséghez kell igazodni, módosítani kell a nevelői magatartást, mégpedig a nevelői tapasztalatok és a tudományos kutatások eredményeinek megismerésével. Azaz, meg kell tudni, mi gátolja a gyengébb tanulót az erő kifejtésben, illetve mi növelheti a képesség teljes kifejlesztését. A nevelőnek az oktatásban alkalmazott eljárásait „*a növendék szempontjából és a növendékre gyakorolt hatása szerint is*” mérlegelni kell. A tanulói eredményességben a tanuló és a tanára közti érzelmi kapcsolatnak, a bizalomnak is szerepe van, s a különböző személyiségű tanulók számára nem egyformán kedvezőek a különböző tanári eljárás-

8 (Padányi-)Frank Antal, a budapesti I. kerületi állami tanítóképző intézet igazgatója volt. A Magyar Paedagógiai Lexikon (Szerk. Kemény Ferenc. Révai, Budapest, 1933.) művei között az 1928-as kiadású „Jó gyermekek – rossz gyermekek” c. 1928-as írását valamint a *Drozdy Gyulával* közösen írt „Hogyan tanítsunk a népiskolában? Ped. előadások és mintatanítások” c. 1930-as művét említi. Az 1979-es kiadású Paedagógiai Lexikon (Főszerk. Nagy Sándor. Akadémiai Kiadó, Budapest.) nem látszik ismerni a szerzőt, aminek oka lehet talán, hogy Frank Antal 1945 után a Népbírószág elítélte, mert tanítványait a háború utolsó éveiben önkéntes bevonulásra buzdította (*Zibolen Endre* szóbeli közlése). A pályakezdő *Somos Lajosra* láthatólag nagy hatással volt Frank Antal; írásainak ismertetésével gyakran jelentkezett a különböző szakfolyóiratokban.

rások (például a feleltetés adott módja). A tanár akkor jár el helyesen, ha hagyja kibontakozni minden tanulóját és a gyengébb tanulókat is igyekszik apróbb sikerekhez juttatni. Végső soron, véli a szerző, a tanulói sikertelenségben sok szerepe van a helytelen nevelői magatartásnak.

Ha a két cikk közti fényévnvi hangulat- és stílusbeli különbségtől eltekintünk, a nevelői (és szaktudósi) irányultság és értékek meglepő állandóságáról bizonyosodhatunk meg. *Somos Lajos* már tanítóképzőintézeti tanári pályafutásának korai szakaszában elkötelezte magát kora gyermeklélektani, gyermektanulmányi irányultságú pedagógiája mellett. Több éves munkálkodás után, amely „a szakképzés (tudniillik a nevelővé képzés) elmélyítésére és korszerűbbé tételére” irányult, 1937-ben Gyermek- és ifjúságtanulmányi kiállítást rendezett az intézetben, amelynek sikerét jelzi, hogy felkérést kapott a kiállítás bemutatására a Magyar Paedagogia folyóirat olvasói számára (*Somos*, 1937). Egri és Eger-környéki gyerekek testi fejlődésének, családi és társadalmi körülményeinek, valamint tanulmányi eredményeinek „pontos és politikától mentes feltárása”-val és megjelenítésével „a megértés pedagógiájá”-t kívánta szolgálni. A pontosságot és politikamentességet ma már kevéssé tudjuk ellenőrizni a kiállítás beszámolójából, ám maga a szerző hívja fel a figyelmet, arra hogy „A kívánt nevelői cél megvalósítására, a társadalmi és nemzeti felelősségtudat felébresztésére, illetve fokozására a legélesebb vonalakkal rajzoltuk meg az egri gyermek képét.” A végletek: a polgári és a proletár gyermek, a jeles és az elégtelen tanuló bemutatása mindenesetre nagy érdeklődést keltett a korabeli látogatóközönségben.

A gyermeklélektani pedagógusi irányultság – akármilyen „tömbben” és elnagyolt-ságban jelenik is meg maga „a gyermek” a műben – kétségkívül végigvonul *Somos Lajos* hosszú életpályáján.

Az idő

Közelebb juthatunk talán a műhöz, ha fölös elfogultságok nélkül próbáljuk megérteni az időt, a kort, 1952-t és tágabban a megrendítő, bár a huszadik századi magyar történelemben nem szokatlanul turbulens harmincas-negyvenes-ötvenes éveket. A század végéről visszatekintve aligha tévedünk nagyot, ha azt állítjuk, hogy a huszadik század pedagógiája a nevelés büvkörében formálódott. Kis szakmai túlzással talán azt is mondhatnánk, hogy a huszadik század a nevelés százada volt, persze nem csak Magyarországon és nem csak Európának ezen a mindvégig meglehetősen balszerencsés földrajzi régiójában, sőt még csak nem is Európában, de talán az egész (fejlett, fejletlen és fejlődő) világban. (Egészen mást jelentett persze a szélesebb értelemben vett szociális nevelés jelentőségének megerősödése a szűkebben vett értelmi oktatással, tanítással szemben például a második világháború gazdag győztesének, a polgári demokratikus kormányzásra berendezkedett Amerikai Egyesült Államok hatalmi övezetébe került Nyugat-Európában, mint a háború szegény győztesének, a totalitárius diktatúrára berendezkedett Szovjetunió hatalmi körébe került Kelet-Európában. S megint mást, a győztes hatalmak között megosztva „felszabadított” fejlődő világban.)

Ennek az állításnak (mármint, hogy a huszadik század a nevelés százada volt) az igazolásához azonban bizonyítékokat éppúgy találunk, mint cáfolatokat a huszadik szá-

zadi magyar neveléstudományi írásokban. *Somos Lajos* például, egy könyvismertetésében arról panaszkodik, hogy: „Mai iskolaeszményünk egyrészt még mindig előbbre helyezi a latinus műveltséget a magyar műveltségnél, másrészt a sokoldalú tájékozottság elvének feláldozza az egészséges, erős életre, az alkotó munkára és jellemre nevelés eszközeit és lehetőségeit.” (*Somos*, 1942)

Mások viszont, mint *Prohászka Lajos*, a Magyar Paedagógiai Társaság elnöke például, a háborús 1943 év februárjában, a Társaság ötvenedik, ünnepi nagygyűlésén mondott beszédében éppen a hagyományos, humanista, herbarti iskola háttérbe szorulásáról, s ezzel egyidejűleg a század elején hódító útjára indult reformpedagógia, „élménypedagógia” térhódításáról ír, s egyenes összefüggést vél fölfedezni e változás és magának a háborúnak a kirobbanása között. „Nem is lehetett másként, minthogy ez a nemzedék háborút viseljen, erre predesztinálta maga e nemzedék Geniusa. E háború éppen e nemzedék kifejezése ...” - írja (*Prohászka*, 1943). Sőt, igazi szellemtörténész-ként kijelenti, hogy: „a háború a szó szoros értelmében azonosul magával a pedagógiával. A háború nagy népi nevelői cselekedet, a népi akaratnak mint önmagát alakító akaratnak a legnagyobb aktivitásban való megnyilvánulása.”

Fejtegetése szerint az egyéniség és az egyéni sajátosságok tiszteletére építő, a tömegektől irtózó nyugati kultúra (a görög-latin hagyomány, a keresztény hagyomány és a nemzeti hagyomány), amelynek uralkodó pedagógiai irányzata a herbartizmus, s vele a klasszikus nyelvek, valamint az irodalom ápolása, vereséget szenvedett „*a liberalizmus utolsó hulláma*”-ként jelentkező reformpedagógiától, amely „*a gyermeket akarta ... felszabadítani a pedagógia járma alól*”. - NB: *Somos Lajos* egy másik írásában ugyancsak a „*liberális világ intellektualisztikus és materialista életfelfogás*”-át hibáztatja a nevelés egyoldalúságáért (*Somos*, 1939)! - A reformpedagógia társadalmi alapja, *Prohászka* szerint, az a múlt század végi ifjúsági mozgalom a „nemzedéki lázadás a szülői ház és az iskola ellen”, amely a humánus eszményektől és műveltségtől a kollektív, a népi közösség felé fordult, s eszménye a kollektív jellemnevelés lett. Bár a kortendenciák elleni küzdelmet hiábavalónak látja, tudóstársait mégis azok megszelídítésére, a keresztény erkölcs és a polgári erkölcsiség visszaállítására biztatja.

A tudós professzoréhoz sokban hasonló gondolatokat, ám némiképp más konklúzióval, fejteget ugyanebben az időben a nála tíz évvel fiatalabb, de a háború utáni sorsforduló nyomán néhány éven belül a magyar pedagógia ügyének *Prohászkanál* jóval befolyásosabb alakítójává előlépő, a „korszellem” iránt nagyobb affinitást mutató, ekkoriban debreceni egyetemi magántanár *Kiss Árpád*, egy ambíciózus debreceni vállalkozás, a „Magyar nevelés” címen indított sorozat első darabjában (*Kiss*, 1943). A politikai aktualitások fenyegető összefüggései közepette írt lázas, túlfűtött írásban keveredik a hitleri német birodalom nevelési eszméi iránti valamiféle vonzalom és a tőlük való félelem. A szerző a koreszményekhez való alkalmazkodás hiányában rejlő veszélyekre figyelmeztet, s a saját (magyar) politikai nemzetnevelés elkerülhetetlenségét vallja, részben a huszadik század nagy társadalmi változása (mai kifejezéssel: a tömegtársadalmak kialakulása), részben pedig a nagy állami (nemzeti) célok és feladatok felerősödése miatt. Mert, érvel a szerző: „Meddig érvényesülhetett a nevelésben az általános, emberi, szabadságra és egyéniségre épített kultúra túlnyomó hatása? Az időbeli határt nemcsak a nagy tömegeknek a magasabb nevelés intézményeibe való betódulása és ez-

zel az exkluzív nevelési szellem eltűnése húzza meg, hanem az állami-nemzeti törekvéseknek az iskolán át történő mind nagyobb mértékű érvényesülése. A létfenntartás kényszerű nyomásának, nagy megerőltetést jelentő nemzeti feladatoknak előbb-utóbb rá kellett ébresztenie a nevelés irányítóit arra, hogy az államvezetés csak akkor oldhatja meg a rászakadó mind bonyolultabb feladatokat, ha tevékenységében számíthat az egyéniségüket a nemzet érdekeinek alárendelő, cselekvő, saját körükben pontosan eligazodó, megbízható, önfeláldozó, a nemzet sorskérdéseiben azonosan gondolkozó polgárainak támogatására.” (Kiss, 1943)

A nevelés eszméjének előretörését kikerülhetetlennek, netán üdvözlendőnek látó huszadik századi magyar pedagógusok különböző mértékű érzékenységet mutattak e két tényező iránt, de a különböző történeti helyzetek is más és más hangsúlyt adtak a hagyományos iskolával szemben a „modern” nevelőiskola melletti elkötelezettségnek. A legtöbb pedagógiai szerző életművében végig érezhető e kettősség vonzása. (Az egri tanítóképző gyakorlati világában otthonos *Somos Lajost* például ugyan mindig sokkal inkább az első megközelítésben foglalkoztatta a kérdés: a korábbi időszakokban megszokottnál nagyobb és heterogénebb tömegeket beengedő iskola pedagógiai problémái, mégis számos írásában érezhető az állami-politikai célok szolgálatába állított nevelés missziója iránti lelkesültsége – például *Mussolini* feketeinges katonáinak harci sikerei láttán, „Az olasz nemzeti erőknél ez a főséges méretű megnyilatkozása”-ban az új olasz nevelés fényes sikerét is üdvözli” (*Somos*, 1936).

A nevelés jelentőségét a huszadik század közepének Magyarországon mindenesetre jól jelzi, hogy gyors egymásutánban három nagy országos jelentőségű nevelésügyi sorozat is elindult. (A helyi indítású vállalkozásokra, mint amilyen például *Kiss Árpád* fent említett könyvét kiadó debreceni sorozat volt, itt most nincs mód kitérni.) Azért három, mert ugyan mindegyik alapvetően az első kérdésre, a nagyobb tömegeket befogadó oktatás pedagógiai problémáira akart választ kínálni, ám három, egymástól igen eltérő állami-politikai megrendelésre.

Időben az első ambíciózus vállalkozás a már említett „Nemzetnevelők könyvtára” sorozat 1942-es indítása volt. A sorozat a hómani nyolcosztályos népiskolára kívánta felkészíteni a néptanítókat, akiknek – a változásnak megfelelően – a korábban megszokottnál idősebb tanulócsoportokat is fel kellett (volna) készíteniük a korábban megszokottnál szélesebb ismeretekre. A sorozat feladatai között azonban a gyakorlatias cél mellett hangsúlyosan megjelent a korszaknak megfelelő értékekre való felkészítés kívánalma is. Sőt, a miniszter, *Hóman Bálint* sorozatot bemutató írásában inkább ez kapott hangsúlyt (*Hóman*, 1942). A miniszter ugyanis azzal indokolja a tanítók továbbképzésére és átképzésére szánt sorozat indítását, hogy „a magyar tanítói rend” három csoportja közül egy sincs igazán felkészülve arra, hogy az iskola legfontosabb feladatát, a nemzetismeret, a hivatástudat és kötelességérzet kifejlesztését elvégezze. Az első világháború előtti években vagy közvetlenül a háború után (a miniszter szóhasználatában: „a békeévekben vagy Trianon után”) oklevelet szerettek képzésében a nevelő szempont még háttérben állt a szakismeret-közléssel szemben, „az idegen uralom alatt képzettek” közelebről meg nem nevezett csoportjának fogyatékos a nemzetismerete, míg a legutóbbi években végzetek képzése nem volt elég következetes. A miniszter megbízásából az Országos Közoktatási Tanács ezért „a gyakorlati nemzetnevelés egész te-

rületén” tájékoztatást nyújtó kézikönyvtárat ad ki. A sorozatban, amely ambíciózusan, öt alsorozattal indult, 1942 és 1944 között csaknem két tucat könyv jelent meg.⁹

A félbemaradt sorozatot a háború után újabb ambíciózus vállalkozás követte. A kolíciós idők nagyhatalmú intézményében, az immár általánossá, kötelezővé és egységessé tett nyolcosztályos általános iskolára a nevelőket (most már: pedagógusokat) felkészíteni gondolt új képző iskola első megvalósulásában, a Budapesti Pedagógiai Főiskolán illetve az azzal szorosán összefonódott Országos Nevelési Intézetben (figyeljünk a névre!) *Faragó László* és *Vajda György Mihály* szerkesztésében „Új nevelés könyvtára” címen sorozat indult. A sorozat – amelynek első darabjai még külsőben is emlékeztettek az előzőre – a korábbihoz hasonló pedagógiai, de gyökeresen más politikai ambíciókkal indult. A nyitó darabban, a *Faragó László* és *Kiss Árpád* által írt „Az új nevelés kérdései” c. könyvben a szerzők ismertetik a könyv (és a sorozat) célját (*Faragó és Kiss*, 1949).¹⁰ Az új iskolatípusra (a nyolcosztályos általános iskolára) felkészítő szaktanítói tanfolyam hallgatóinak szánt, vizsgára készítő sorozat tágabban a hazai nevelői gondolkodás fejlesztését szolgálta, „a haladó nevelői felfogás szintézisére” törekedett (kiemelés az eredetiben). A könyvben a szerzők arra vállalkoznak, hogy összefoglalják „a modern, lélektani és társadalomtudományi szemléletű pedagógia” problémáit. Az 1948 és 1949 között megjelent, az előbbi szerzőgárdához képest teljesen új szerzőket felvonultató új sorozat a korábbiánál is hamarabb félbemaradt; az *ONI* felszámolásáig tizenhárom darabot jelentetett meg.

Az *ONI* könyvsorozata és egyéb tevékenysége valamelyest még a gyermek- és ifjúságtanulmányi iskola hagyományaira épített és azt kívánta az „új”, azaz a szocialista nevelés politikai kívánalmaival ötvözni. Az intézet megszüntetésével gyakorlatilag felszámolódtak a szovjet mintára „pedológiai”-nak nevezett gyermeklélektani hagyományok. Az intézet megszüntetésének évében, 1950-ben már meg is indult az új nevelési sorozat, a pedagógusok marxista átnevelését szolgáló „Szocialista nevelés könyvtára” a Közoktatásügyi (majd: Tankönyv-) Kiadó gondozásában. (Mellette ugyanebben a kiadásban „Szocialista nevelés kiskönyvtára” címen az előbbihez hasonló tematikájú, ám csupán néhány oldalas broszúrákból álló sorozat is futott.) Hogy három elitje a magyar neveléstudományi gondolkodásnak már végképp nem volt, azt jól mutatja, hogy az 1950 és 1957 között futó sorozat százharmincegy kötetének többsége (az első két évben mindenképpen) szovjet szerző(k) munkáinak fordítása. Az új korszak nevelésügyére a pedagógusok széles tömegét felkészítő-átképző sorozatban az általános pedagógiai művek (*Jeszipov-Goncсарov*, *Kairov* és *Makarenko*) mellett főként szaktantárgyi tan-

9 A Nemzetismeret címmel indított alsorozatban megjelent *Kosáry Domokosnak* Magyarország történetéről, *Weis Istvánnak* pedig Magyarország társadalmáról írott munkája. A Nemzetiszolgálat hangzatos címe alatt indított sorozatban látott napvilágot *Faragó Ferenc* népegészségről szóló írása, valamint *Kósa Kálmán* Közoktatásügyi igazgatás és iskolafelügyelet c. munkája. A Honvédelem c. sorozat *Saad Ferenc*, *Péterfy Károly* munkáit adta közre. A Gyermek és ifjúságtanulmányok sorozatban *Bognár Cecil*, *Várkonyi Hildebrand* és *Mátrai László* lélektani munkái jelentek meg. A népiskola könyvei alsorozat *Somos Lajos* említett munkájával indított, s *Kodály Zoltán*, *Ádám Jenő* szerkesztésében megjelentetett iskolai énekgyűjteményeket és módszertani útmutatókat, valamint népiskolai testnevelési, rajz-, mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi ismertek tanítására szolgáló módszertani könyveket. A gazdasági középiskolák könyvei alsorozat is elindult egy darabbal.

10 A sorozat szerzői közül néhány név: *Mérei Ferenc*, *Lénárd Ferenc*, *Péter Rózsa*, *Öveges József*, *Vermes Miklós*.

könyvek, segédkönyvek és módszertani útmutatók (köztük a sorozat 46. köteteként megjelent, jónéhány nemzedék számára máig emlékezetes *Laricsev-féle* algebrai feladatgyűjtemény) szolgálták a korabeli pedagógusok felkészítését az új politikai korszakra. Egy idő után a magyar szerzők is beletanultak az új gondolkodásba, és – 1952 után már jelentős számban – megjelentek eredeti, magyar szerzős munkák is (nem egy szerző neve ismert az előző sorozatból). Hogy ebben aztán megjelent-e valamilyen rejtett formában a kiátkozott gyermeklélektani szemlélet, arról csak a könyvek részletesebb tartalmi elemzése adhatna eligazítást.

Szerzőnkhez visszatérve, azt mindenesetre most már talán jobban érthetjük, hogy *Somos Lajos* új korszakra aktualizált, ám mégis mélyen a gyermektanulmányi iskola hagyományaihoz kötődő nevelési gondolatai miatt csak a *Köznevelés* rövid cikkei között jelenhettek meg.

Szerzőről, időről, műről – a kései olvasó szemével:

A III. B. osztályról írt cikk mai szemmel talán legmegrendítőbb része az, amelyben a szerző beszámol az osztállyal tett kirándulásáról. A közös élményszerzés céljából az osztály a Mátrába utazik, ahol is az osztályfőnök pedagógiai célzattal (hogy „népünk nagy közösségével is erősítem a kapcsolatokat”), elviszi a tanulókat a recski ércbányába. Tudta? Nem tudta? *Somos Lajos*, hogy a korszak legradikálisabb politikai átnevelő intézménye, a recski munkatábor közelébe vezette „nem elég fejlett politikai tudatú” tanulóit? S ha tudta, vajon mekkora bátorság kellett hozzá, hogy a cikkben leírt öt tulajdonnév (*Makarenko*, Mátra, Galyatető, Galya-szálló és Recsk) közötti asszociációkat a korabeli és az esetleges kései olvasók számára lehetővé tegye? S ha nem tudta (ami valószínűbb), mekkora vakság kellett hozzá, hogy az értékek, eszmék valamint a pedagógia tudomány elmélete és gyakorlata iránti tisztaság elkötelezettsége erősebben irányítsa életét, mint az őt körülvevő közvetlen gyakorlati világ (meglehet: elrejtett) tényei? S vajon mi készítette őt – netán az őt faggató szerkesztőt (*Pécsi*, 1984, 35. o.) – arra, hogy harminckét évvel később, az osztályra visszaemlékezve szót se ejtsen semmiféle mátrai kirándulásról, recski ércbányáról, ellenben három napos budapesti kirándulásról és a Gellért szálló kioszkjában hallgatott zenéről meséljen?

Somos Lajos életét és munkásságát, mint sok más, hozzá hasonlóan tisztaság és munkás kortársáét, a szakma és a konstruktív szolgálat iránti elkötelezettség vezette. A kései recenzenst a pálya e szakaszának felvillantásakor leginkább az a kérdés foglalkoztatja, hogy vajon képes lesz-e valahol, valamikor, valaki úgy megírni a huszadik század magyarországi neveléstörténetét, neveléstudomány-történetét, hogy annak szereplői a saját helyiértékükre kerüljenek? Hogy a kis elhallgatások, a megfeythetetlen üzenetek és utólagos beelátások útvesztőjében eligazodjunk? Hiszen e történetben, már csak e tudomány erős gyakorlatkötöttsége miatt is, mindvégig szétbogozhatatlanul összekeveredett „a szakma” (esetünkben: a neveléstudomány) és „a társadalom” (azaz: a mindenkor aktuális társadalompolitika) szolgálata. Ezt a minden bizonnyal elkerülhetetlen összefonódást csak erősítette, hogy a szakma művelőiben láthatólag mindig erősebben működött az aktuális társadalompolitikához való igazodás kényszere, vágya, mint az esetleg eltérő gondolkodású, értékű, ám az adott társadalompolitikától idegenkedő vagy azáltal kiátkozott kollégáikkal vállalt szakmai szolidaritás? S ez éppúgy ve-

zetett a személyes teljesítmények színvonalának megtöréseihez, mint magának a szakmának az ellaposodásához, kiüresedéséhez.

Ki tudja ma már, hogy *Somos Lajos* pályakezdésében, indulásában az azt támogató-elfogadó-inspiráló politikai-szellemi légkörnek mekkora szerepe volt abban, hogy a vele talán azonos szellemi kvalitású pályatársai között és sokuk ellenében az akkori elismertségére szert tegyen? Továbbá, hogy a *Somos Lajos* pályáját eltérítő, teljesítményét a saját korábbi színvonalához képest alacsonyabbra szorító új politikai korszak(ok)ban a politikai széljárás nem kedvezett-e méltánytalanul inkább más, vele talán egyenrangú szellemi kvalitásokkal rendelkező, ámde az adott politikai rendszerváltozásba jobban illeszkedő politikai-szellemi habitusú pályatársainak?

Mérhetőek lesznek-e valaha is ezek a szellemi teljesítmények egymáshoz? S ha igen, kinek-kinek a saját legjobb teljesítményeit szabad csak értékelnünk? Vagy megértéssel és szívszorító szomorúsággal figyelünk kell azokra a tisztos törekvésekre is, amelyek során az ügy iránti elkötelezettséggel valamint az emberi élet fő céljainak és ambícióinak makacs követésével a huszadik század magyar alkotói és közemberei úrrá kívántak lenni koruk hányattatásain? Beszámíthatóak-e az életműbe a meg nem írott, mert megírhatatlan munkák? Mai értékeink szerint kell-e értékelni a csak rosszul megírhatott írásokat? Hajlok arra, hogy *Somos Lajos* 1952-es, a III. B. osztályról írott írását e kételyek szellemében olvassam és lássam a korszak fontos üzenetének.

Irodalom

- Faragó László és Kiss Árpád (1949): *Az új nevelés kérdései*. Egyetemi nyomda, Budapest.
- Hóman Bálint (1942): Nemzetnevelők könyvtára. *Néptanítók Lapja*, 13. sz. 617–618.
- Jóború Magda (1951): A Pedagógiai Szemle a szocialista köznevelés szolgálatában. *Pedagógiai Szemle*, 1. 1–2. sz. 1–2.
- Kiss Árpád (1943): *Mai magyar nevelés*. Debreceni könyvek kiadása, Debrecen.
- Pécsi István (1984): *Évtizedek az ifjúságért*. Magyar Pedagógiai Társaság, Szolnok.
- Prohászka Lajos (1943): A korszellem és a nevelői felelősség. *Magyar Paedagógia*, 4–5. sz. 193–207.
- Somos Lajos könyvismertetése (1933): Frank Antal: A munkaiskola gyakorlati értéke. (Kiadja a Katholikus Tanítónők és Tanárnők Országos Egyesülete.) c. munkájáról. *Magyar Paedagógia*, 1. 9–10. sz. 181.
- Somos Lajos (1937): Gyermek- és ifjúságtanulmányi kiállítás az egri érseki tanítóképzőben. *Magyar Paedagógia*, 1–2. sz. 26–31.
- Somos Lajos könyvismertetése (1939): Padányi-Frank Antal: A nevelés módszere. Előadások. Cikkek. (A szerző kiadása, Budapest, 1939.) c. könyvről. *Magyar Tanítóképző*, 6. 307–311.
- Somos Lajos (1940): A gyengébb tanulók szellemi és erkölcsi emelése. *Magyar Tanítóképző*, 12. sz. 348–357.
- Somos Lajos könyvismertetése (1942): Gelei József: A nemzetnevelés alapja. (Kolozsvár, 1942) c. munkájáról. *Magyar Paedagógia*, 4–5. sz. 251–253.
- Somos Lajos (1947): A hatodik óra. *Köznevelés*, 18. sz.
- Somos Lajos (1948): Ellentétek a nevelő és a tanulók között. *Köznevelés*, 23. 02.
- Somos Lajos (1952): A III. B. története. *Köznevelés*, 6. sz. 177–180.
- Szecső Károly (1994): *Somos Lajos*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. Budapest.

Kötöttség és/vagy szabadság? (Vázlat két pedagógia szembenállásnak történetéről)

Faludi Szilárd

A „Jövő útjain” című folyóirat 1925-1935-ös jubileumi számának most ünnepelhetnénk a hatvanadik évfordulóját. Ha ünnepelnénk; de a vélemények megoszlanak. Egyesek e folyóiratnak még az emlékét is eltemetnék, gyermek – tanulmányi irányzatával együtt, mások ugyanezért az egekig magasztalják.

A kétféle vélemény a pedagógia jó 70 éves frontharcait idézi, két pólusával: az egyik „a pedagógia a nevelés céljából levezetve” (*Herbart*), a másik a gyermekből kiinduló pedagógia (*Pädagogik vom Kinde aus – Ellen Key; Montessori Mária*).

Későbbiekben majd látni fogjuk, hogyan tudatosodik – nemcsak a probléma története, de a probléma is – *Fináczynál*, a klasszikus magyar pedagógia koronázatlan fejlődelménél.

Érdekesség kedvéért hadd utaljak rá: múltbeli katolikus, „nemzeti” – konzervatív katedrapedagógusunk, a már 15-16 éves korában naplót vezető, *Kantot, Aristotelest, Hume*-ot olvasó *Pauler Ákos* didaktikájában meglepő rokonszenvvel ecseteli *Montessori* módszereit. Azt mondja: a pedagógus felrajzolhatja a kört a táblára (ebben az esetben a tanulók csak passzívan szemlélhetik azt), de rajzolhatunk kört a földre is, úgy hogy a kicsik körbe járják, táncolnak rajta, koronggal játszanak stb. Ez utóbbi az aktív, cselekvéses ismerkedés. Ez mélyebb nyomot hagy, amit magunk „alkotunk”, azt ezzel igazából elsajátítjuk, megismerjük. Vagyis a frontvonalak nem mindig egyenesek, nem mindig egyértelműek. A herbartianus, illetve az új nevelés hívei és eszméi között nem csak ellentét feszül, hanem ugyanakkor tapasztalható közvetítés, kölcsönhatás, egymással való közlekedés néha közeledés is.

Ugyanaz a pedagógus nem ugyanaz a pedagógus. Az imént említett *Pauler Ákos*, aki rokonszenvvel nyilatkozott a cselekvéses, alkotásos tanulásról, ugyanebben a didaktikában azt is kategorikusan kijelenti: „a tanítás ismeretek közlése”. Ugyanakkor másutt hangsúlyozza: a megismerésben a tanulónak is aktívnak kell lennie. (Talán előadásai lejegyzőinek henyességéről lenne szó, vagy egyszerűen egy logikai filozófus belső ellentmondásáról? Nem tudjuk.)

Ha már a megismerésnél tartunk: katedrapedagógusok jó néhányra megkülönböztetett szemléletből eredő megismerést, továbbá mások elmondásából, vagy már megismert fogalmakból levezetett – esetleg könyvekből kiolvasott, egyszóval deduktív – megismerést, s végül – hic Rhodus, hic salta [értékmegragadó élményt], azaz bármily ellentmondásos irracionális megismerést (erre „ráébred” az ember – mondják).

Továbbmenvé: az élmény terminusa ismét hidat ver a két egymással szembenálló, farkasszemet néző székértábor közé. Az „értékmegragadó élmény” helyet kap jónéhány ó- vagy neo-konzervatív elméleti pedagógusunknál ugyanúgy, mint ahogy belopódzik a gyermektanulmányra orientált reformpedagógiába, az új nevelésbe is.

Nagy László még racionalista, de legjobb tanítványánál, az Új Iskola megteremtőjénél, *Domokos Lászlónénál* már misztikus-irracionalista élmények szüremkednek be (akárcsak a *Waldorf-pedagógia* atyjánál, *Steinernél* vagy *Montessorinál*.) Ez a „fordulat”, a racionális, fogalmi megismeréstől az irracionális élmény, az intuitív-beleélés felé (s itt erősen hat *Bergson* filozófiája, amely nyíltan megvallva szerepel *Domokosné-nál*, *Nemesné Müller Mártánál*, s általában e kor reformpedagógusainál) pontosan nyomon követhető, ha a *Nagy László*-féle nyolcosztályos népiskola fejlődéstani alapon álló reformtervét és a hozzá csatolt didaktikai, metodikai javallatokat egybevetjük a *Domokosné*-féle Új Iskola „tanmeneteivel”, „óráival” (egy időben az igen liberális *Imre Sándor* volt a „felügyelőjük”) és ezt nem minden vonatkozásban jegyezzük meg elmarasztalólag.

De mi a helyzet a katedrapedagógusokon túl a „közpedagógusoknál”? E széles tábor a huszas, harmincas években közkedvelt, népszerű szellemi és gyakorlati „vezérek” – mint *Quint*, *Drozdy*, *Frank*, *Stolmár*, *Úrhegyi*, *Kenyeres*, *Ozorai*, *Kratofil* stb. – szemléltetik. Beszéljete a gyermek nyelvén – mondják – a tanítás, tanulás legyen élmény! Igen, de itt ők is – mint az átlagosan képzett és továbbképzett tanító – belebotlanak a bűvös hagyatékba, a *herbarti*, *zilléri* „menetrendbe”, melynek elméletörténetét már *Waldapfel János* feldolgozta (*Magyar Pedagógia*, 1982).

Itt két megjegyzést kell tennünk: Az egyik: maga a „formális fokozatok” kifejezés *Zillertől* ered, amint általában a Mester tanainak nagyfokú megmerevítése is. A másik (előbbivel összefüggésben): az eltökélt *Herbart*-bírálok ugyanúgy, mint a nem kevésbé eltökélt *Herbart*-tanítványok is gyakran „árnyék-boxolásba” keverednek (számos olyan tételt tulajdonítanak *Herbartnak*, amiket az soha ki nem mondott). E ponton teljesen igaza van egy „régebbi” kiváló neveléstörténészünknek, *Dénes Magdának*, aki *Herbart*-monográfiájában rámutat e mesterségesen előállított *Herbart*-image fonákjára, nevezetesen arra, hogy erényeknek és a bűnöknek egész garmadája, melyeket *Herbart* fejéhez vágnak, nem is *Herbart*tól származik. E tekintetben a filológia mondhatja ki a végérvényes ítéletet. Itt a hívek legalább annyit ártottak, mint az ellenfelek.

Az induló *Magyar Pedagógiában* (1892) megjelent cikk írója, *Bihari Ferenc* megjegyzi: a herbarti formális fokozatokra nagyon rossz idők járnak. *Fináczy Ernő* – aki maga is konzervatív-katolikus kései (ha ugyan nem „megkészt”) herbartista, 1908-as *Magyar Pedagógia* cikkében új tájak felé nyit: „Bármely szükséges a nevelőoktatásban céltudatos tervet követni, mégsem engedhetjük, hogy ez a tervszerűség mechanizálja eljárásunkat ... hogy minden művelődési anyagrészt megtanításában könyörtelenül végig kényszerítsük a gyermek eleven egyéniségét, fantáziálól lelkületét kimozdíthatatlan fokozatok egymásutánján ... természetesebben és nagyobb szabadsággal kell tanítani...”

Ezek már valóban új és másféle tájak. *Quint József*, az 1925-ös népiskolai tanterv atyja egy 1925. évi tanfelügyelői értekezleten többek közt arról beszél, hogy pedagógiai ismereteinket részben a tapasztalatokból, részben elméleti tanulmányokból merítet-

tük. Ami ez utóbbit illeti „Herbart követőnek büvkörében éltünk... Ma azonban már nagyon érezzük Herbart rendszerének hibáit is. Érezzük egyoldalú, rideg intellektualizmusát, mely a lelki működések alapjául csak az értelmet ismeri el...”

Érezzük Herbart követőinek tanításában az intellektualizmus folyományaként mindezen a feldarabolását. Ennek az atomizálásnak káros következményeit már a herbartisták is érezték és hangoztatták az asszociáció és koncentráció fontosságát. Csakhogy a koncentráció igen gyakran nem sikerül és az ismeret szerte hulló halmaz marad a tanuló lelkében. Ezért *újabbán nem bontunk fel mindent tudományok és fogalomkörök szerint, hanem úgy tanítunk, ahogy az életben találkozunk a feladatokkal* (!F.Sz.).

Herbart filozófikus elméletét – mondja tovább – nem értette meg minden követője. Sokan csak a külsőségeket vették át. Foglalkoztatták az értelmét, szétbontották, összerakták, apró részekre tagolták az anyagot és az ész területéről vett meghatározásokat (ész nélkül) tanították, már csak a tanítás anyagát látták!

Drozdy Gyula, a „*Quint József*, mint munkatárs” című írásában, ami eredetileg megemlékezés volt, rámutat arra, hogy *Quint* már tizenhárom évvel ezelőtt (1913–1915) vallotta: „mindent ott kell tanítani, ahol és amikor előfordul, nem baj, ha más tantárgy keretében tanítjuk...”

Íme itt lappang, itt sejlik már a projekt – pedagógia és a tantárgyi integráció – embriója. Mintha egy még nagyobb szellem kísértene, *Németh Lászlóé*, a maga újfajta „enciklopedizmusával”, tantárgyösszevonásaival és tantárgy-kombinátjaival, hogy elkerüljön minden átfedést, újratanítást, tantárgyi elszigeteltséget, hogy jobban gazdálkodjék idővel és erővel, mindez nem retrospektív aktualizálás. Igaz, végső soron valahonnan innen datálható – eltekintve most a külföldi (angol, amerikai, francia, svéd, finn, ausztrál, japán stb.) példáktól – mindez, amit később majd *Marx György*, *Berend T. Iván*, *Pálffy Györgyné*, *Érseki György*, *Pesti János*, *Nobel Iván*, *Salamon Zoltán*, *Balázs Györgyné*, *Havas Péter*, *Katona András*, *Csorba László*, *Kocsis József*, *Gáspár László*, *Kedves Ferenc*, *Gábor Istvánné*, *Waczulik Margit*, *Gyapai Gábor*, *Bánfalvi József*, *Madácsi Mária*, *Széphalmi Ágnes*, *Szombathy Miklós*, *Csoma Gyula*, *Magyar Edit*, *Gálos Júlia*, *Sobor István*, *Baracs Ágnes*, *Török Sándor*, *Nahalka István* és annyian mások megkísérik. S ismét két „pólus”, *Szabolcs Ottó*: „Miért maradt meg a hagyományos tantárgyi rendszer”?; másfelől: *Báthory Zoltán* és *Zentai Kornélia*: Javaslatok a tantárgyi rendszer módosítására:(1983) „Science-szel” és „social study-val”.

Visszatérve gondoljuk meg, hogy a biológusnak induló *Quint* – akárcsak kedves munkatársa, *Stolmár* – az „életegységek” (ami majd *Nemesné Müller Mártánál* az egész iskolai oktatás berendezésére szétterül – nagyrészt *Decroly* hatására –) tanítását javasolja, szemben minden morfológiával és rendszertannal. *Quint* ennél is tovább megy: „Szóval a munkaiskola híve vagyok – mondja – nem csak és nem is elsősorban abban az értelemben, hogy a kézimunka, mint tárgy, taníttassék, még az sem elégíti ki – bár szerintem sokkal értékesebb – hogy a beszéd- és értelem-gyakorlatokban a tanulók mintázzanak, rakosgassanak és rajzoljanak, olvasmányokat és költeményeket illesztésüljanak, egyszerű fizikai eszközöket maguk készítsenek, iskolakertben dolgozzanak, virágot ápoljanak és kis aquáriumot készítsenek stb., hanem főleg abban az értelemben, hogy minden szellemi tartalmat a tanulók szerezzenek: a fogalmakhoz, törvényekhez, igazságokhoz gondolkodási munkával jussanak.” (Tudnivaló – s ebben a kér-

dés minden kutatója megegyezik, – hogy a reformpedagógusok tábora csak a hagyományos iskola ostromozásában volt egységes, s mihelyt a jövőendő, követendő kiútról volt szó, megoszlottak. E megoszlás egyszerű képlete – a munkaiskola kérdésében – a kézi-munka, mint külön tantárgy, illetve a munka-elv, mint minden tárgy tanításában érvényesítendő általános módszer.

Quint Józsefnél a „gondolkodási munka”, a „tanulói önmunkásság” (mai kifejezéssel: aktivitás) lesz. Eljut egészen addig a tételig, miszerint az *igazi megismerés nem befogadás, hanem inkább állandó tevékenység*. Hol vagyunk már a zilleri formális fokozatoktól, melyeket nyíltan kevesen vetettek el, többnyire „hallgatagon” elmentek mellette. (Nem csak azért foglalkozunk ennyit Quinttel, mert kutatási témánk volt, hanem, mert jellegzetes ütközőpontja, januarcú megtestesítője a két-féle pedagógiának, melyeknek szembenállásáról és egyidejű egymást-áthatásáról értekezünk.)

Az új nevelés „munkaiskolát” akar „tanuló iskola” helyett, diákönkormányzatot a tanári tekintélyelvűség helyett, öntevékenységet a dresszúra, a drill-fegyelem, a passzív befogadás és az alattvalói engedelmesség helyett. *Salamon Ferenc*, jeles történészünk szerint minden tudományszak egyaránt nevelőerejű, ha úgy juttatjuk hozzá a növendéket, hogy maga szerzi meg (Közoktatásunk reformja, Pest, 1873). *Láng Mihály* tanítóképző intézeti tanár szintén a tanulói önmunkásságot hangoztatja 1900-ban, a „Munkaszeretetre nevelés”-ben. *Lechnitzky Gyula* az alkotó munkáról értekezik 1912-ben, *Jovicza Ignác* „A munka iskolájáról” 1914-ben. A kérdés viszonylagos betetőzése *Domonkos Lászlóné* és *Blaskovich Edit* „Az alkotómunka az új iskolában” című munkája (Budapest, 1934).

A múltat, s a jelent tagadva meghaladó „nihilistáknak” – a szélsőségeseknek – (hogy átvegyük *Mitrovics*, *Pauler*, *Kornis* – általában a konzervatív oldal szóhasználatát) legalább három góca van. *Hamburg*, aholis a bős reformerek mindent, ami régi (osztály, órarend, tanterv, tantárgy) radikálisan elvetnek. *Tolsztoj* jasznaja-poljanai iskolája, ahol a tanulók össze-vissza hevernek, mozognak és kiabálnak és a cambridgei *Malting-House*, aholis „a gyermekség egész külön világot jelent” a jelszó, s *Isaacs* asszony és munkatársai szigorúan tartózkodnak minden „felnötti közbelépéstől.” *Piaget*, aki a pedagógia kopernikuszi fordulatan munkálkodik (ami például *Dewey*-nél azt jelenti, hogy ne a gyermek forogjon a tanterv körül, hanem megfordítva) meglátogatja ezt az iskolát és igen vegyes érzelmekkel távozik. Azért úgymond egy kis tervszerűség nem ártott volna. Vagyis a herbartisták minden ellen vannak, ami nem tervszerű – náluk a tervszerűség merészségét kell(ene) enyhíteni – az új iskola szélsőséges képviselőinél pedig a tervszerűtlenséget kell(ene) enyhíteni.

Két pedagógia, két külön világ: önkibontakozás, belülről jövő, szükségleteket jelző (funkcionális) érdeklődés az egyik iskola vezérelve; kemény nevelés, fegyelem, hézagtalanság, fokozatosság, tervszerűség, tantervi és tanári koncentráció a másiké. (Itt jegyezzük meg, hogy *Brubacher* a pedagógiai problémák történetében nagyjából ugyanígy jelzi a két tábor – kissé talán dramatizált – szembenállását.)

Igen: *Quintnél* eljutunk – nem véletlenül – az alkalomszerű tanulás eszméjéig, megengedhetőnek, ha ugyan nem kívánatosnak tartják a „kitéréseket” (vagyis az eltéréseket az előre gyártott óratervektől, tanmenetektől), s a „szabadabb tanítási formákat” (*Drozdy és Frank*: Hogyan tanítsunk a népiskolában. 1930). Vagyis „ráéreznek” a kor

hívó szavára; a herbartizmus még (ha védekezve is) megtartja hadállásait, s még nem tudni biztosan, mi lép majd a helyébe? Az már a tanító, a tanítás művészete, hogy a gyermekek megengedett, spontán megnyilatkoztatásai után hogyan kanyarodjanak vissza az eredeti témához (*Koller* kutatásai).

Klasszikusunk – „a magyar pedagógia fejedelme” *Fináczy Ernő* az „Újabb pedagógiai törekvésekről” nyilatkozva (beszéde 1928 május 24-én a Pázmány Péter Tudományegyetemen – közlése a *Jáki-Kelemen* féle „Pedagógiai Olvasókönyv” érdeme (OPKM, 1993) a megkötöttség és a szabadság közötti határ kérdéseit helyezi a középpontba.

Objektíven idézi a szélsőségeket, a reformpedagógia elementáris dühét; a mostani rendszert darabokra kell törni, követ követ nem hagyni belőle... igenis a pedagógiában vízőzönre van szükség... A gyermeket békében nem hagyni mai gyermeknevelésünk legnagyobb gátlása... Egyszer már be kellene látni, hogy a nevelés legnagyobb titka abban áll, hogy ne neveljünk.. Ime az új kinyilatkoztatás – mondja *Fináczy* – a gyermek fensége, a gyermek joga, mint normatív tényező a nevelés terén! A mai iskola az egyéniség halottas kamrája. Az iskola úgy bánik növendékeivel, mint a kocsis, aki túlonúl megrakott kocsija lovát akkor is ostromozza, amikor a teher nyilvánvalóan meghaladja a ló erejét. A házi dolgozatok és vizsgálatok lidércként nehezdednek a gyermek lelkére. A piros tinta előli a gyermek életkedvét. Iskoláinkban minden szürke és lelketlen.

Ezeket a nyilatkozatokat – mondja *Fináczy* – megvitathatnám, de felesleges, mert nyilvánvalóan groteszkek és a tények elferdítéséből származnak – képtelenül túloznak. Csak a „kemény nevelés” az, mely magasztos eszményekért való önzetlen és áldozatos küzdelemre felfegyverzi az embert... Három parancsolatot fogalmaz meg:

- tanulj meg engedelmeskedni,
- tanulj meg küzdeni,
- tanulj meg indulataid és szenvedélyeid felett uralkodni.

A fenti három parancsolatból fakadó belső szabadság az, amely az embert minden más élőlény fölé emeli, megneemesíti, felmagasztosítja, átszellemíti, amely közel hozza ahhoz, ami benne halhatatlan és isteni.

Fináczy is felteszi a kérdések kérdését. Az következik-e mindebből, hogy mindent el kell vetnünk abból, amit az »új nevelők« hirdetnek?

(Megjegyzés: itt tulajdonképpen az egész neveléstörténet kardinális párharca és e harc kimenetele – mint kérdőjel – kerül elénk; széles látéképet kapunk a nagy kérdések geneziséről, különösen, ha olyan – talán nem mindenestől elavult – kézikönyvekben lapozgatunk, mint *Brubacheré, Dolché, Paulsené, Aeblié, Dörpfeldé, Tyleré*, vagy mint nálunk *Fináczyé, a Ravasz-Köte szerzőpárosé, Orosz Lajosé, Mészáros Istváné, Felkay Lászlóé, Búzás Lászlóé, Vág Ottóé, Nánási Miklóse, Komlósy Sándoré* stb., s legújabbban a legnagyobb igényű összefoglalásé, a *Németh András - Pukánszky Béla* szerzőpárosé. Ez utóbbi kétségtelenül reprezentatív produktum, s csak egy fogyatkozását látjuk, – ha jól látjuk –, hogy amilyen veretes, gazdagon részletező a régebbi koroknál, úgy válik ösztövérebbé a közelmúlt feldolgozásában. – Igaz, egyéb publikációik jól kiegészítik és megtámogatják.)

Visszatérve *Fináczyhoz*: „ha magunkba szállunk, el kell ismernünk, hogy köznevelésünkben ... idők folyamán a rendszabályozás, a kicirkalmazottság, a kötött eljárás kelleténél nagyobb méreteket öltött. Ennek tudható talán be, hogy iskoláinkban valóban kevés a napsugár, a derű, az öröm, az érzelmek melegsége és közvetlensége, mely csak a szabad mozgás bizonyos mértéke mellett jöhet létre... Tanár és tanítvány ma legtöbbször hidegen állnak egymással szemben: a tanulmányi és fegyelmi rend szürkességét ritkán teszi színessé a tanári személyiségből kiáradó szuggesztív hatásoknak semmivel sem pótolható ereje, s a nyomában járó kezdeményezés lehetősége. Minden csak parancsszóra történik, az ifjú lélek spontaneitásának alig van alkalma érvényesülni. Méltán kérdezhetjük, vajon elég alkalmat adunk-e növendékeinknek korukhoz mért önelhatározásra? Továbbá nem tanítunk-e ott is elvontan, ahol erre semmi szükség sincsen? Oktatásunk nem túlságosan elméleti-e?... Tekintettel vagyunk-e a gyermeki lélek fejlődésmentére?... A rendnek nem szabad előlnie minden mozgást, nem szabad komorsággal és ridegséggel párosulnia. A fegyelem legyen méltó nevéhez, s ne fadjuljon pusztá dresszurává!” Vagyis *Fináczy* (akit nem ok nélkül idéztünk ily bőven, hiszen korának, irányzatának reprezentánsa volt) nem csak ismerte és tanulmányozta ellenfeleit – a reformpedagógiát – hanem részben a hatása alá is került. Az új pedagógia úgymond még sok tanulságot kínál a köznevelés intézőinek. Mert bármennyire eltér is a természetes önkifejlődés álláspontja attól, mely szerint nevelésnek csak is az eszmény cél gondolatától irányított, tekintélytől támogatott, tervszerű fejlesztést lehet nevezni, az eszközök megválogatására és alkalmazására nézve a közös síkban való találkozás lehetősége teljesen kizártnak nem mondható (!F.Sz.).

Legalább még egy ponton találkoznak az egymást nem kizáró ellentétek. Ez pedig a túlterhelés kérdése. Konzervatívok és reformerek vitatják – „idő- mérlegen” illusztrálják a tanuló minden órájának, délelőtti jeinek és délutánjainak lefoglaltságát *Ranschburg Pál*, *Quint József*, *Mitrovics Gyula* és sokan mások. Nem tud megemésztetni, nincs ideje gondolkodni, remanens fáradtságok és lelkifurdalások rakódnak rá. Nincs választása; nem adózhat kedvelt témáinak. Serdülése kétszeres energiát fogyaszt, miközben egyénisége a konformizmus felé terelődik. Túlterhelése kétszeres bűn – mondja *Quint*.

És *Fináczy* csakúgy mint *Quint* – s annyian mások – felemelik szavukat a 60–70-es osztálylétszám ellen.

A nagy osztálylétszámok mellett a tanuló egyéniségéhez mért nevelés és művelés, a tanulói aktivitás szép álom marad. Az egész nevelés megtörik – megtörhet – egy ilyen rideg, látszólag semleges valóságon.

Ahhoz, hogy „igazságot tegyünk” két pedagógia közt, egyesült erővel kell harcolnunk a kedvezőbb realitásokért.

Új tanári szakok és tantervi programjaik

Lükő István

Erdészeti és Faipari Egyetem Tanárképző Intézet Társadalomtudományi Tanszék

A magyarországi társadalmi-gazdasági átalakulás evidens módon kihat az oktatásra és az iskolára. Az oktatás változásai maguk után vonják a pedagógusképzés és továbbképzés reformját is. Oktatási törvényeink (Közoktatási, Szakképzési) elfogadása után ma már különösen aktuális, sőt sürgető feladat a pedagógusképzés rendszerének átgondolása, új alapokra helyezése, tartalmi és strukturális átalakítása. Két nagy kihívás erővonalai mentén rendeződnek el a képzés dolgai, úgy, mint:

- 1) A nevelésügy (pedagógiai) paradigmaváltása
- 2) Az új alapokra helyezett általános és szakmai nevelés szükségletei.

Ez utóbbi alatt többféle eredetű szükségletet értek. Többek között:

- A Nemzeti Alaptanterv és a Szakképzés iskolaszervezetének megváltozása másként tagol(hat)ja a tanárképzést.
- Megjelennek új, eddig nem oktatott szakok, amelyek elsősorban a műveltségtelepek új struktúrája miatt keletkeztek.
- A felnőttképzés-átképzés-továbbképzés piacosodása, illetve professzionalizálódása új szükségletet jelent a szakpedagógusok képzésében (például műszaki oktatók, pedagógiához értő mesterek, mesteroktatók).
- Az oktatás szolgáltató jellegének erősödése specialistákat igényel (például tantervfejlesztő, mérésértékelési metodológus stb.).
- Nő a kettős szakmájú (diplomájú) munkavállaló diplomások iránti igény.

Ezen, és még néhány hasonló szükséglet kielégítése egyrészt, a jelenlegi pedagógusképzés kisebb átalakításával, illetve módosításával megoldható. Másrészt, teljesen újra kell gondolni a pedagógusképzés kvalifikációs és szakosodási rendszerét, a képzés és továbbképzés egymásraépülését. Harmadrészt, új struktúrákat kell „kitalálni”, azaz új szakokon kell pedagógusokat képezni.

Ezen tanulmányomban arra a nem kis nehézséget jelentő feladatra vállalkoztam, hogy elkészítem néhány konkrét szak programját. Olyanokét, amelyek újak, eddig még nem szerepeltek a pedagógusképzés „palettáján”. Ez a tény – mármint, hogy ezek a szakok még nem voltak – egyfelől nehézséget, másfelől könnyebbséget is jelent az efféle vállalkozásokban.

A tanulmány további részében tehát a következőkről lesz szó:

- a pedagógus szakmára (hivatásra) való felkészítés átalakulásának főbb elvi összefüggései,
- az új szakok és felsorolásuk,

- a tanárképzés tantervi moduljainak egy lehetséges változata,
- néhány tanári szak tantervi/képzési programja, illetve vázlata.

A pedagógus szakmára (hivatásra) való felkészítés átalakulásának főbb elvi összetevői

Paradigmaváltás

Ma már közhelyszerűen hangzik, hogy az elmúlt évtizedek neveléstudományi és pedagógiai praxisát átható nézetrendszereket (dimenziókat, tengelyeket) elsodorta a „rendszerelváltás”, az új, szociális piacgazdaságra való áttérés társadalmi átalakulása. De nincs helyette új, biztos szellemi kapaszkodót jelentő eszmerendszer, illetve annak bizonytalan csíráit tapasztalhatjuk. Ez a tényhelyzet több szempontból érthető. Érthető egyfelől azért, mert ez az új társadalmi formáció egészen másképpen viszonyul a nevelés - oktatás alapkérdéseire. Tulajdonképpen ezen gondolatok közül ragadom most ki azokat a paradigmákat, amelyek átalakítják a pedagógia teóriáit és gyakorlati tevékenységrendszerét. Ezek a korábbi, elsősorban közösségközpontú, egy adott embereszményből levezetett nevelési célt boncolgató, folyamatszempelésű tömegoktatási dimenziók helyett kell újragondolni a nevelés és oktatás, így a pedagógusképzés elméleti alapjait, gondolati tengelyeit. Nézetem szerint ezek a következők:

Embereszmény és a nevelési célrendszerek

Mint tudjuk az előző társadalom „szocialista” embereszményét, a sokoldalúan, sőt mindenoldalúan harmonikus ilyen-olyan emberi jellemmel, tulajdonsággal felruházott ember nevelését „varázsolta” céllá: vagyis ezt tűzte ki célul a közösségek, a pedagógusok elé. Egyrészt ettől vált teljesíthetlenné, másrészt feje tetejére állította a nevelési célképzés rendszerét. Nem az embereszményt kellett volna megtenni célképző elemmé, hanem a célokban differenciáltan megjeleníteni az embereszmény egyes korokra, illetve iskolatípusra jellemző érték-normarendszerét, individuális képességeit stb.

Ma már ugyan nem ez a probléma, hanem az, hogy a kapitalizmusnak nincs egyetlen egy komplexen megfogalmazott embereszménye. Következik ez abból, hogy a piacgazdasággal jellemzett kapitalizmus nem „építhető”, nem egy ideológiából felülről vezérelve keletkezik és „létezik”, hanem a sokszínűség, a pluralista elvek következtében *önmagát „rakja össze”, „építi fel”*. Ha azonban mégis keresünk valami eszmei alapot, akkor azt megtalálhatjuk *Max Weber* tanában, a „kapitalizmus szellemében”, és *Emile Durkheim* Totemelméletében.

Ez azonban egy teljesen más tengely mentén rendezzi el az embereszményhez köthető elemeket. Ez pedig érték-attitűd-vélemény. A nagyságrendi dimenzióváltásból is érzékelhető, hogy mennyire mást jelentenek pedagógiailag ezeknek a kialakításai. Tu-

tajdonképpen az új értékeket (társadalmilag preferált) kell először megfogalmazni, és ehhez „igazítani” a nevelés tevékenységrendszerét.

A vállalkozó embertípus és „kinevelése”

Ha mégsem tudunk túlságosan elszakadni a korábbi embereszmény kategóriától, akkor az új társadalom egyik preferált embertípusához, a vállalkozóhoz nyúlhatunk. Mivel a tulajdonviszonyok gyökeresen átalakultak, így teljesen új attitűd alakul ki a munkához, és a különböző tevékenységekhez, illetve értékekhez. Ennek a rendszerét kell többoldalról átgondolni – de nem egyszerűen egy „tulajdonságlistává” degradálni – és ehhez megtervezni a különböző szintű és életkorú nevelés és oktatás tevékenységrendszerét.

Kihívások az oktatásügyben

Eddig is léteztek és ezután is léteznek úgynevezett kihívások az iskola felé, amelyekre igyekeztek választ adni. Úgy tűnik, hogy ezek közül mint külső tényezők közül, tartósnak bizonyulnak a következők:

- globális kérdések (környezetvédelem, migráció, kisebbség),
- technikalizálódás,
- foglalkoztatási problémák.

Új szakok és felsorolásuk

Előjáróban azt kívánom rögzíteni, hogy a szakok felsorolása mellett rövid indoklást is írok a képzés társadalmi igényéről, majd a fontosabb ismertetőket egy táblázatban próbálom összefoglalni.

Társadalomismeret - Filozófia - tanár szak
 - Szociológia - tanár szak
 - Politológia - tanár szak

A képzés társadalmi igénye: Elsősorban a közoktatás általános iskolai (alapiskolai) és a középiskolai nevelésben, illetve oktatásban kerülnek elő azok a tartalmi körök, amelyeket a NAT bármelyik változata is preferálni fog. A mi társadalmi átalakulásunk egyik fontos oktatási vonzata kell(ene) legyen, hogy egy ideológiai túlzásoktól mentes társadalomtudományi oktatás alapjaival ismertesse meg az ifjú állampolgárokat. Ehhez olyan speciális tanárookra (is) van szükség, akiket nem történésekből, szociológusokból, filozófusokból „képeznek át”, hanem eleve ezen diszciplinák bizonyos mélységű átadására, illetve egy integrált tananyag oktatására készítene fel. Elsősorban tehát pedagógus, tanár, és nem kutató lesz. Több iskolafokozatban, illetve intézménytípusban tudna oktató-nevelő munkát végezni, attól függően, hogy a keret, illetve helyi tanter-

vek milyen struktúrában, hányadik évfolyamban helyezik el ezen ismeretköröket illetve tudományterületeket.

A képzés közös részét képező „társadalismeret” nem önálló szak, illetve tantárgy lenne, hanem ez lenne az az integrált blokk, amelyen belül „bevezetést” kapnának a filozófiába, szociológiába, politológiába, szociálpszichológiába, vallásismeretbe, etikába stb., de nem mélyülnének el ezekben részletesen.

A választott szak, illetve szakirány diszciplínacsoportjából kapnák azt a sokoldalú és mélyebb képzést, amely aztán a közép- és esetleg a felsőoktatás hasonló „tisztá” tantárgyainak az oktatására is alkalmassá tenné az e szakon végzeteket.

E tanulmány írásának időpontjában már vannak rokon gondolatok, illetve szándékok a szociológusképzés átalakítási terveiben.

Technika – Környezetkultúra szak

A képzés társadalmi igénye: Egészen biztos, hogy a technikai és a környezeti nevelés kiemelt fontosságot fog kapni az elkövetkezendő évek általános képzésében éppúgy, mint a szakmai képzésben.

Bár technika szakos tanárokat eddig is képeztek főiskoláinkon, egyetemeken, s a környezetvédelmi „szakos” tanárképzés is gomba mód szaporodik, mégis szükséges lehet egy ilyen *kettős* szak képzésének az indítása is.

Egyrészt feloldható lenne (!) talán a technokrata és a környezetvédő szemlélet szembenállása, egyoldalúsága, a fenntartható fejlődés és a „Risikogesellschaft” elméleti tételeinek érvényesítése a jövő nemzedékének a nevelésében.

Ha a technika szak tananyagát átalakítanánk egy markánsabb modern technológiákat, rendszer és ökológiai szemléletet is közvetítő tantervben úgy, hogy a környezetvédelmi szempontok is érvényesülnének, akkor lényegében már félig készen is van e technika – környezetkultúra szakos képzés ismeretelméleti gerince.

Tantervfejlesztő szak

A képzés társadalmi igénye: Az oktatás decentralizált tananyagtervezése a ma és a holnap egyik oktatáspolitikai és szervezési jellemzője. Mivel az országos (szervezeti) értékeket, követelményeket megjelenítő központi tanügyi dokumentumok csak keretjellegűek lesznek, így mindenképpen szükség van egy helyi szintű tananyagfejlesztő és tervező szakemberre. Az eddig képzett pedagógusok – a specialistákat kivéve – nem rendelkeznek olyan tanterv- és oktatáselméleti, rendszerelméleti alapokkal, hogy bátran felvállalják akár saját maguk, méginkább az intézmény helyi nevelési programjának az összeállítását, így az ehhez értő szakemberek képzése indokolt.

A szak komplett képzési programvázlatát (tantervi részleteit) egy korábbi tanulmányomban már kidolgoztam.

Iskolamenedzser szak

Az oktatásban megfigyelhető „piacosító” elemek, illetve jelenségek mint például vállalkozó, kísérletező, innovatív adaptív stb. iskola, egy teljesen más iskolai szervezetet és vezetést igényelnek. Ezért az iskolában a helyzetek, a környezeti igények, a finanszírozási források és a szolgáltatások eladásának felmérése kifejezetten menedzser típusú vezetőt (felelős szakembert) igényel. Az állam által biztosított garanciák mellett a tárgyi és személyi feltételek biztosítása, a nevelésben résztvevők körének figyelembevétele másabb és több feladatot ró egy-egy intézmény vezetésére, legyen az általánosan képező vagy szakképzést megvalósító iskola.

Hazánkban ezres nagyságrendű az iskolák, oktatási intézmények száma. A korszerű vezetési közigazgatási, jogi, gazdálkodási, személyzeti-munkáltatói ismereteket tartalmazó iskolamenedzser szaknak nagy „felvevő” bázisa lenne.

Értékelési-mérési metodológus szak

A képzés társadalmi igénye: A vizsgáztatás „iskolán-kívüliségének” növekedése professzionalizálja a megbízható, egzakt, alapos, pontos pedagógiai értékeléseket, illetve méréseket. Az erre hivatott és feljogosított szervezeteknél mindenképpen, de bizonyos területi nagyságon (önkormányzat, megye) működő iskolákban az önkontroll miatt is szükség lehet ilyen szakemberekre.

Valamilyen formában kialakul majd a vizsgáztatás szervezetrendszer, s ezekben a hivatalokban (vizsgairoda, ügynökség, központ stb.) helye lesz a tantárgyankénti, műveltségblokkonkénti tanulói teljesítmények, neveltségi szintek, vizsgafeladatok értékelésének.

Az oktatás kimeneti szabályozására tevődik át a hangsúly a folyamatjellegű kontroll, illetve szabályozási dinamikák (lásd felügyelet, tanácsadás stb.) helyett, így az ilyen specialistákra korlátozott számban szükség lesz.

Kéttannyelvű szaktanárképzés

(Német, angol, francia, olasz, spanyol stb. nyelven is oktatni tudó mérnök, műszaki, gazdasági, orvos stb. tanár)

A képzés társadalmi igénye: Az oly sokszor emlegetett és fetisizált „felzárkózásunk” Európához a szaktanárok képzésénél új szükségletet jelenít meg. Néhány műszaki-technikai, kereskedelmi, vendéglátó, idegenforgalmi, stb. szakmák képzéséhez elengedhetetlen egy nyugati nyelv valamilyen szintű elsajátítása.

Az eurokvalifikációs folyamat kezdetén ma még csak néhány ország között folyt vizsgálat a szakmák ekvivalenciája és kölcsönös elfogadása tekintetében. Ez is arra inspirál, hogy a szaktanárképzésben az idegen nyelven oktató mérnököket és egyéb szaktanárokat fel kell készíteni.

Ma már rendszeresen és szervezeten folyik (bár nem nagy számban) különböző oktatók rövid felkészítése a nyugati oktatási rendszer tapasztalatainak átvételére. Legtöbb ilyen külföldi felkészítő utat, illetve tanfolyamot az IPOSZ szervezett. Van tehát

valamilyen alap, amire lehetne építeni a szaktanárok idegennyelvű képzésének a rendszerét.

Mérnök-tanár szak nappali tagozatos képzési formában

A képzés társadalmi igénye: A magyar szaktanárképzés rendszerén belül három szinten képeznek műszaki pedagógusokat. Eddig azonban csak posztgraduális képzési formában, tehát a mérnöki tanulmányok befejezése után lehetett mérnök-tanári oklevelet szerezni.

Bizonyos társadalmi-gazdasági folyamatok egyértelmű szociológiai tényekkel bizonyítják, hogy egyfelől nő az igény a vállalatoknál, egyéb szervezeteknél a mérnökök oktatási funkcióival szemben. Másfelől csaknem általánossá vált, hogy a mérnökök pályánmaradási, foglalkoztatási esélye nő, ha másik (második) diplomával is rendelkeznek. Az úgynevezett kettős diplomával rendelkező mérnök-tanárok taníthatnak is és mérnöki tevékenységet is végezhetnek.

Itt lényegében nem egy teljesen új szakról van szó, hanem egy, már meglévő szak más formában történő képzéséről.

A nappali tagozatos műszaki, agrár, erdőmérnök-tanár képzés legalább 10 féléves lenne és párhuzamosan – megfelelő mértékben „széthúzva” – tanulnának mérnöki és pedagógiai ismereteket. Lehet gondolkodni 11, esetleg 12 féléves képzési programokról is, többféle diplomázási, illetve államvizsgáztatási variációról. A lényeg azonban az, hogy nappali tagozatos hallgatói státuszban olyan diploma szerezhető, amely feljogosítja az adott szakma (szak) mérnöki tevékenységeire és ezen szakma szakelméleti tantárgyainak középiskolai (szakközépiskola, szakiskola, technikum), illetve felsőfokú intézményi (secondary school típusú iskolák, főiskolák, egyetemek) oktatására is.

Mester oktató szak

A képzés társadalmi igénye: Az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) rögzítik a szakmunkás utáni kvalifikációs szintként megjelenő „mester” fokozatot. Gyakorlatilag az adott szakma magas szintű művelésére, az önálló (vállalkozói) tevékenységre és a szakmai utánpótlás nevelésére, képzésére hivatottak, illetve képesek a megfelelő mestervizsga letétele után.

Elsősorban a kézműves szakmában folyó szakképzés gyakorlati oktatását kell ilyen mesteremberekre bízni.

Elvileg kétféleképpen képzelhető el a mesterképzés. Vagy beépítik a mestervizsga anyagába a pedagógiai ismereteket, s így mindenkinek vizsgát kell tenni belőle, vagy külön *mesteroktatói* szakon tanfolyamszerű oktatásban részesülnek. Utóbbi esetben egy rövidített (néhány hetes, féléves) képzési formában csak azok tanulják a pedagógiai-pszichológiai ismereteket, akik ténylegesen vállalják a tanulók képzését, szerződöttnék tanulót, vagy nagyobb cégnél végzik gyakorlati oktatói tevékenységüket mint alkalmazottak.

Informatika tanár szak

A képzés társadalmi igénye: Ma már az általános (alap) iskolákban is elengedhetetlen az informatikai ismeretek oktatása, hiszen annyira egyetemessé és általánossá vált a kommunikációs rendszerek, információtechnológiák (benne a számítástechnika is) mindennapi alkalmazása, hogy a felnövekvő nemzedék minden tagjának szüksége van egy bizonyos szintű informatikai ismeretre.

Szaktanárként, foglalkozási területenként eltérő tartalmú és mélységű informatikai ismeret szükséges, ezért a szakmai képzés megint egy differenciált, széles skálát igényel. Az általános és a szakmai képzésben tehát eltérő mértékben, de egyformán fontosnak jelenik meg az informatika szakos tanárok képzése.

Ez sem teljesen új szak, hiszen részben a műszaki, illetve mérnökképzésben, a közgazdasági és egyéb más szakos képzésben már megjelentek a különböző elnevezésű informatikus képzési formák.

Most azonban ennek egy tanári változatára lenne szükséges akár önálló, akár más – elsősorban rokon – szakokkal párosítva. Elképzelhető lenne tehát például:

informatika – technika szakos

informatika – számítástechnika szakos

informatika – kommunikáció szakos

informatika – környezetkultúra szakos

informatika – nyelv szakos

Egyetemi szintű tanárképzés, vagy:

mérnök informatikus tanár

kommunikáció technológus tanár

szakos elnevezések, illetve képzési formák is.

A tanárképzés tantervi moduljainak egy lehetséges változata (konstrukciója)

A pedagógusképzés helyzetét vizsgálók többek között azt is megállapították, hogy meglehetősen heterogén képet mutat a pedagógiai-pszichológiai ismereteket közvetítő tantárgyrendszer szerkezete, képzési aránya, tantárgyi elnevezése és tartalma. Megőrizve az intézményi és a tanári autonómiát szükségesnek látszik valamiféle koherenciát megjelenítő konstrukció „kitalálása”.

Ennek jegyében – s nem mintegy üdvözítő, mindent megoldó elképzelést – teszem meg ezirányú javaslatomat. Ha a tanári szakok tantárgyrendszerét próbáljuk tömbösíteni, akkor nagyjából az alábbi modulok különíthetők el:

- I. Szakmai alapozó tantárgyak modulja
- II. Társadalomtudományi tantárgyak modulja
- III. Szakmai tantárgyak modulja
- IV. Pedagógiai-pszichológiai tantárgyak modulja

Az egyes modulok tartalmazhatnak kötelező és úgynevezett fakultatív (választható) tantárgyakat. Ezek részaránya, a szerezhető „kreditpontok” egy másik megközelítésű szerkezeti átgondolást igényelnek. Itt most csupán a Társadalomtudományi és a pedagógiai-pszichológiai modul belső tagolását kísérelem meg.

Társadalomtudományi modul

Filozófia (Filozófiatörténet, Logika-ismeretelmélet, Etika)

Szociológia (Általános)

Politológia

Pedagógiai-Pszichológiai modul

Pszichológia (Általános, Fejlődés, Szociálpszichológia, Pedagógiai /oktatás/ pszichológia)

Egyéb szakpszichológiák: (például Munkapszichológia a mérnök-tanároknál,
Vezetés/gazdaságpszichológia,
Művészetpszichológia)

Neveléstörténet

Neveléstan (elmélet)

Oktatástan (elmélet) didaktika

Nevelés/oktatás szociológia

Oktatástechnológia

Szaktárgyszertan

Pedagógiai gyakorlat

Kommunikációs tréning

A fenti címszavas felsorolás nem tartalmaz alapjaiban új elemeket, csupán egy általános modulszerkezetet kívántam megjeleníteni. Talán a *Kommunikációs tréninget* lehet olyan elemnek nevezni, amely ma még nem általánosan elterjedt. Ugyanakkor a tanári pályán, a hivatás gyakorlásához feltétlenül szükség van olyan korszerű szociálpszichológiára épülő tréning-szerű képességfejlesztésre, amelyben a tanári hatékonyságot fejlesztik (TET), segítik a személyközi kapcsolatok kialakítását. Ma már nagyon sokféle módszeren alapuló megoldások közül lehet választani (*Rogers, Gordon, Gestaltpszichológia, pszichodráma* stb.).

Az új szakok fontosabb jellemzői

Alkalmazott betűjelek:

- a) Kik jelentkezhetnek (felvételi, belépési alapkövetelmény)?
- b) képzési idő
- c) képzési forma
- d) elhelyezkedési lehetőség

Társadalomismeret - Filozófia - Szociológia - Politológia szak

- a) Érettségi vizsgával rendelkezők
- b) 10 félév (5 év)
- c) Graduális, egyetemi nappali tagozatos
- d) Alap- és középiskolák, felsőfokú intézetek

Technika – Környezetkultúra szak

- a) Érettségi vizsgával rendelkezők
- b) 10 félév (5 év)
- c) Graduális, nappali tagozatos egyetemi
- d) Alapiskolák, gimnáziumok, szakközépiskolák, szakiskolák (szakmunkásképző) technikumok, környezetvédelmi oktató szervezetek.

Tantervfejlesztő szak

- a) Főiskolai, egyetemi tanári diplomával rendelkezők
- b) 5 félév (2,5 év)
- c) Posztgraduális, levelező, konzultációs rendszerű egyetemi második diplomát adó speciális képzés
- d) Alap- és Középiskolák, Szakképző Intézmények illetve Oktatással foglalkozó egyéb Szervezetek

Iskolamenedzser szak

- a) Főiskolai, egyetemi tanári diplomával rendelkezők
- b) 6 félév (3 év)
- c) Posztgraduális, levelező, konzultációs rendszerű egyetemi második diplomát adó speciális képzés
- d) Alap és Középiskolák, Szakképző Intézmények, Munkaügyi Központok,

Értékelési-mérési metodológus szak

- a) Egyetemi diplomával rendelkezők
- b) 1,0 – 1,5 év (2–3 félév)
- c) Posztgraduális, levelező formájú egyetemi képzés
- d) Megyei-Regionális Pedagógiai Intézetekben, Vizsgaközpontokban, Országos Szakmai Háttérintézményekben

Kéttannyelvű mérnök tanár szak

- a) Egyetemi (mérnök-tanári) diplomával rendelkezők
- b) 1,0 év (2 félév)
- c) Posztgraduális nyelvi képzés
- d) Kéttannyelvű gimnáziumok, illetve szakiskolák

Mester-oktató

- a) Mesteri oklevéllel rendelkezők
- b) 0,5 év (1 félév)

- c) Tanfolyami rendszerű pedagógiai képzés konzultációs rendszerben
- d) Saját vagy vállalati tanulók képzése (szakmai gyakorlat oktatása)

Informatika – X szak

- a) Érettségi vizsgával rendelkezők
- b) 10 félév (5 év)
- c) Graduális, egyetemi képzés
- d) Alap- és Középiskolák, Szakképző Intézmények, Átképző Központok, egyéb, iskolarendszeren kívüli Oktatási Szervezetek.

Társadalomismeret – Szociológia szak tantervi vázlata

A szak képzési céljai és követelményei

Olyan átfogó társadalomtudományi alapismeretekkel rendelkező tanár képzése, aki képes az ember és társadalmi környezetének etikai, vallási, eszme- és szellemrendszerei, társaskapcsolati, társadalomszerkezeti relációit bemutatni, az összefüggéseket megvilágítani. Ugyanakkor elmélyültebben felkészült a társadalom belső viszonyainak, jelenségeinek, szervezeti és hatalmi struktúrájának a bemutatására, a tanulók ezirányú nézeteinek, attitűdjeinek formálására.

Ehhez az alábbi követelmények elérése a cél:

- Ismerje az ember, mint bioszociális lény individumának főbb szerkezeti összetevőit, a társas kapcsolatok alakulásának dinamikáját.
- Ismerje a társadalom alkotóelemeinek kapcsolatrendszerét (elsődleges, másodlagos csoportok, család, szervezet).
- Rendelkezzen alapismeretekkel az állam és szervezeteinek funkciójáról, a jog szerepéről, a jogalkotás és alkalmazás alapmechanizmusáról.
- Legyen alapismerete az emberi gondolkodás, a techné és a filozofia kapcsolatáról, illetve ennek történeti alakulásáról a szellem és eszmeáramlatok változásáról.
- Ismerje az emberi magatartás, az egymás közötti viszony normarendszereinek (jog, érték, viszonyulás), az erkölcs és a vallás alapkategóriáit.
- Képes legyen az önismeret és az interperszonális viszony alakítását szolgáló technikák megismertetésére és fejlesztésére.
- Készség szinten tudja alkalmazni ismereteit és képességeit a társadalom szerkezetének bemutatására, a társadalmi jelenségek vizsgálatában (kutatásában), a különböző léptékű társadalmi problémák (lokális, regionális, nemzeti, nemzetközi, globális) bemutatásában.
- Legyen képes egységes szemléletben kezelni az ember természeti, technikai és társadalmi környezetének változását, hatásait.

A képzés szerkezete

I. Egységes alapképzési modul

1-4 félévben heti max. 30 órában

80% kötelező törzsanyag (tantárgy)

20% választható (fakultatív) tananyag

Előadások, szemináriumok, gyakorlatok formájában

II. Szociológia szakmai képzési modul

5-10 félévben heti max. 30 órán belül

24 órában 65-70 % kötelező tananyag

30-35 % fakultatív tananyag

Előadások

Szemináriumok

Gyakorlatok tanulmányi időben (számítási, módszertani, terepi stb.)

Nyári gyakorlat III. év után, hazai intézményekben

Külföldi tapasztalatcsere (tanulmány) 8. félévben.

III. Pedagógiai képzési modul

5-10 félévben a heti 30 órán belül

6 órában 80 % kötelező tananyag

20 % fakultatív tananyag

Előadások

Szemináriumok

Gyakorlatok – Feladatmegoldás

- Személyiség és csoport tréning (Kommunikációs)

- Tantárgyi gyakorlatok

- Tanítási módszertani gyakorlatok tanulmányi időben a 9. félévben 1 hónap

IV. Államvizsga/Záróvizsga

-Diplomamunka és védése

-Társadalomismeret – Szociológia

-Pedagógia – Neveléstan

- Oktatástan

- A Szociológia tanítási módszertana

Szigorlati tárgyak

- Társadalomtan (Társadalomtörténet, szerkezet és dinamika)

- Szociológiaelmélet és módszertan a 8. félév végén

- Pszichológia (Általános, személyiség, pedagógiai és szociálpszichológia) a 6. félév végén.

1. táblázat. 1. tantárgyrendszer - óraterv

Tantárgy megnevezése	Heti óraszám / félévek száma									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Filozófiatörténet	2+1	1+1								
Logikai- imeretelmélet		2+1								
Bevezetés a szociológiába	2+2									
Szociológiatör- ténet		2+1	1+1							
Általános és személyiséglé- lelektani alapok	2+2	2+2								
Matematikai statisztika	2+3	2+3								
Informatikai alapismeretek			3+3	3+3						
Társadalomtör- ténet	2+1	2+1								
A szociál- pszichológia alapjai			2+2	2+2						
Közgazdasági alapismeretek		2+2								
Bevezetés a politológiába				3+2						
A vallás és az erkölcs alapjai			2+2							
Idegen nyelv 1-2	1+3	1+3	1+3	1+3	1+3	1+3	1+3	1+3		
Fakultatív tantárgyak		1+1	2+1	2+2						

2. táblázat. II. tantárgyrendszer - óraterv

Tantárgy megnevezése	Heti óraszám / félévek száma									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Szociológiae- lmélet							2+2	2+2		
Társadalmi szerkezet és dinamika					2+2	2+2				
A szociológia módszertana					2+4	2+4				
Deviancia- Anómia							2+2	2+2		
Család és ifjú- ságszociológia									2+2	
Szervezetszo- ciológia									2+1	
Politikai és jogszociológia										2+2
Tudomány és tudásszocioló- gia							2+2			
Társadalomin- formatika									2+2	2+2
Nevelés és okta- tásszociológia					1+1	2+1				
Csoport és társadalomlé- lektan					2+2	2+2				
Szakmai gyakorlat								0+4		
Oktatásgazda- ságtan									2+1	

Szemle

3. táblázat. III. tantárgyrendszer - óraterv

Tantárgy megnevezése	Heti óraszám / félévek száma									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nevelésfilozófia					2+1					
Nevelés és művelődéstör- ténec					2+1	2+1				
Neveléstan						2+0	2+0			
Oktatástan							2+0	2+1		
Oktatástechno- lógia								2+3		
Pedagógiai pszichológia						2+2				
Kommunikáci- ós tréning							0+2	0+2		
Oktatáspolitiká									2+1	
Pedagógiai gyakorlat									0+2	0+2
Oktatásmód- szertan (Társadalmi ismeret - szociológia)									3+2	2+2
Fakultatív szakmai peda- gógiai tárgyak					3+3	2+2	3+3	3+3	3+3	3+3
Diplomamunka										0+4

Technika és környezetkultúra szak tantervi vázlata

A szak képzési céljai és követelményei

Alapvető és generális cél: Olyan széleskörű, rendszerszemléletű technikai, technológiai és környezettudományi ismeretekkel, alapvető műszaki-technikai képességekkel és ismeretátadási készségekkel rendelkező tanárok képzése, akik képesek a technikai fejlődés különböző korszakainak jellemzőit, összefüggéseit megláttatni, a technika és technológia különböző alapelveit és szerkezeti konstrukcióit úgy oktatni, hogy a környezetvédelmi szempontokat is figyelembe veszi.

Mindezek érdekében az alábbi követelmények elérése a cél:

- Ismerje a különböző történeti korok technikai eszközeit, azok társadalmi funkcióit.
- Legyen magas szintű rendszer és ökológiai szemlélete, amely segíti a különböző relációkban (rész-egész-környezet, funkció, szerkezeti elem - anyag - működési elv) való megközelítést illetve tananyagátadást.
- Ismerje az alapvető anyagok (fa, fémek, műanyagok, üveg) bányászását, előállítását és megmunkálási módjait.
- Rendelkezzen néhány anyag fontosabb megmunkálási műveletében való jártassággal, illetve készséggel (darabolás, forgácsolás, ragasztás, csavarozás, forrasztás, hegesztés stb.).
- Ismerje a legfontosabb gyártási technológiák műveleteit, azok technikai eszközeit, anyag- és energiaáramait.
- Képes legyen kiválasztani és ismertetni a környezetkímélő anyagokat és technológiákat.
- Ismerje a háztartások technikai-technológiai „környezetét”, fontosabb munkatevékenységeit.
- Ismerje az ökológiai láncolat folyamatait és hatásmechanizmusait, a környezetkímélő technológiákat, a biotechnológia alapjait.
- Ismerje a természet és a környezetvédelem elveit, eljárási technikáit, ezek természet és társadalomtudományi alapjait.
- Ismerje a „csúcstechnika” eszközeit, azok alapelveit és alkalmazási lehetőségeit.
- Képes legyen alapvető kommunikációs technológiai műveleteket elvégezni, elsősorban a személyi számítógép segítségével (gépüzembehelyezés, adatrögzítés, ki-keresés, egyszerűbb szöveg szerkesztése, néhány interface létesítése stb.).

A szak képzési- és tantárgyszerkezete

Tantárgyi modulok

Előljáróban azt említem meg, hogy ennek a szaknak a tantárgyi szerkezetét az elrendezés és az óraszám nélkül (mit, melyik félévben, hány órában?) adom meg.

I. Társadalomtudományi modul

- 1) Filozófia Filozófiatörténet
 Technikafilozófia
 Logika – Ismeretelmélet
 Ökofilozófia
- 2) Politológia
- 3) Szociológia Általános szociológia
 Technikaszociológia
 Környezetszociológia
- 4) Technika és Kultúrtörténet

II. Természettudományi alapozó modul

- 1) Matematika
- 2) Informatika alapok (Kommunikáció,
 Számítástechnika alapok)
- 3) Fizika
- 4) Kémia
- 5) Biológia – Ökológia
- 6) Földtani és hidrológiai alapok
- 7) Műszaki alapismeretek
 Műszaki mechanika
 Műszaki ábrázolás
 Anyagismereti alapok

III. Szakmai tantárgyi modul

- 1) Méréstechnika
- 2) Számítástechnika
- 3) Elektrotechnika – Elektronika
- 4) Géprendszerek és szerkezettan
- 5) Technológia (anyag- és gyártástechnológiák)
- 6) Környezetkultúra és környezetgazdálkodás
- 7) Természet- és környezetvédelem
- 8) Informatiótechnológia
- 9) Környezetkimélő technológia
- 10) Humánökológia

IV. Pedagógiai – Pszichológiai (Tanárképzési) modul

- 1) Nevelésszociológia
- 2) Pszichológiák Általános és Fejlődéslelektan
 Személyiségpszichológia
 Szociálpszichológia
 Oktatáspszichológia
 Ergonómia
- 3) Neveléstan

- 4) Oktatástan
- 5) Oktatástechnológia
- 6) Iskolaszervezetten és oktatáspolitikán
- 7) Iskolaegészségten – környezetegészségten
- 8) A technika oktatásának módszertana
- 9) Környezetpedagógia és módszertan
- 10) Neveléstörténet
- 11) Pedagógiai gyakorlat

Követelmények

Szigorlati tantárgyak:

- 1) Ökológia – Környezettudományi alapok
- 2) Géprendszerek és szerkezetek
- 3) Pszichológia

Államvizsga/Záróvizsga:

- 1) Diplomamunka és védése
- 2) Szóbeli tantárgyi vizsgák
 - Technika és Technológia
 - Környezettan
 - Nevelés és Oktatástan
 - Szakmódszertan

Néhány tantárgy oktatási programja

Környezetszociológia

A tantárgy oktatásának célja: Alakítsa a jelölt rendszerszemléletét, az ember technikai, természeti és társadalmi környezetének „együttléti képességét”. Ismerje fel a technikai beavatkozások társadalmi hatásait, és ezeken keresztül alapozza meg a környezeti szocializáció hatásmechanizmusainak befolyásolását, a tudatformálást.

Tartalmi témakörök (oktatási tananyag): Rendszer és ökológiai szemlélet a szociológiában. A környezetszociológia terrénuma, paradigmái. Elméleti alapok: *Max Weber és Emile Durkheim tanai* „A kapitalizmus szelleme”, és a „Totemizmus”. („Risikogesellschaft). A fenntartható fejlődés elmélete.

A zöld mozgalmak.

A környezeti szocializáció elemei és mechanizmusai. Érték, vélemény, attitűd. Utánzás, azonosulás és identifikáció.

Műszaki alapismeretek

A tantárgy oktatásának célja: Alapozza meg a szakmai tantárgyak ismeretelsajátítási és alkalmazási tanulási folyamatait. Alakítsa ki a térszemlélet fejlesztésével a műszaki

ábrázolás alapjait, a különböző anyagok tulajdonságainak ismeretén keresztül azok alkalmazási (beépítési, megmunkálási stb.) képességét, az erőtan és szilárdságtani ismeretek és alkalmazások megfelelő szintjét. Tartalmi témakörök:

a) Műszaki mechanika

Alapösszefüggések (erő, súly, tömeg) kölcsönhatások. Statikai alapok. Az erő, mint vektormennyiség. Eredő meghatározások különböző szerkesztéses és számításon alapuló eljárással. Tartók eredő erőjének, nyomatékának számítása. Súlypont meghatározás. Szilárdsági alapfogalmak.

Húzó, hajlító, nyíró, csavaró és összetett igénybevételek.

Méretezési alapelvek

b) Műszaki ábrázolás

Axonometrikus ábrázolás (kézi és számítógépes grafikával)

Vetületi ábrázolás és szabályai, a különböző nézetek.

Különböző testidomok és azok áthatásainak ábrázolása (kézi és számítógépes ábrázolással).

A géprajzi ábrázolás alapjai. Nézetek, metszetek.

A méretmegadás elemei és szabályai. Egyszerűbb gépelemek (tengelyek, csapok, csavarok, csapágyak) ábrázolása (kézi és számítógépes grafikával).

Az építészeti és egyéb installációs ábrázolás alapjai (szerkezeti elemek, épületek metszetei, víz-, gáz-, elektromos hálózat egyszerűbb részleteinek rajzai).

c) Anyagismeret

Bevezető (Az anyagismeret tárgyköre, alapjai). Az anyagok osztályozása, tulajdonságai (fizikai, kémiai, mechanikai, elektromos, technológiai) általánosságban. Tiszta és ötvözött anyagok.

Fémek (vas, acél, alumínium, réz, ólom, cink, ezüst, arany stb.)

Fa, cellulóz és tulajdonságai. Üveg, kerámia, fajtái, tulajdonságai. A különböző műanyagok fajtái, tulajdonságai.

Anyagvizsgáló módszerek. Korrozó, anyagok felületvédelme. Anyagok hatása a természeti környezetre.

Technológia I. (Anyag és gyártástan)

A tantárgy oktatásának célja: Alapozva az Anyagismeret (rendszer- és fizika, kémia tárgyban tanultakra részben a hétköznapi anyagkezelési és munkaszervezési tapasztalatokra építve fejleszti tovább a nagyrendszerű termelés technológiai ismereteit.

Alakítja a technológiai műveletek illetve folyamatok fázisra bontásával az ismeretrendszer-építés elvét. Kifejleszti a folyamat- eszköz- állapotváltozás-anyag kölcsönhatásának együttes szemléletét.

Tartalmi témakörök

- Egyszerű technológiák (méz, tej, kenyér, bor termelése, illetve készítése). Összetett technológiák (papír, és farostlemezgyártás) fémolvasztás, szerkezetek gyártása, építés).

- Anyagok homogenizálása, oldása, főzése. Szétválasztás (szítálás, szűrés, üleptetés, centrifugálás, tisztítás, osztályozás).
- Képlékeny alakítás, öntés, forgácsolás. Egyéb járulékos műveletek.

Környezetpedagógia és módszertan

A tantárgy oktatásának célja: Nyújtson olyan pedagógiai-módszertani ismereteket, amelyekkel a jelöltek képesek lesznek a természeti, környezeti nevelés *személyiség-fejlesztő és szocializációs* folyamatait tervezni, szervezni és végrehajtani.

Igazodjon ez az ismeretnyújtás és képességfejlesztés a természeti és környezeti szinterek sajátosságaihoz, a társadalmi-ökológiai elvárásokhoz.

A tantárgy tartalmi témái

Az ember technikai-társadalmi és természeti környezetének kölcsönhatásai.

- a) A környezet-természet és a nevelés kapcsolata.
- b) A környezeti-természeti szocializáció fogalma, alaprétegei (értékek, attitűdök), folyamata és főbb szinterei (család, iskola, társas kapcsolatok, természeti táj).
- c) A környezeti-természeti nevelés fontosabb színtereinek (Nemzeti parkok, Tájvédelmi körzetek, Oktatóközpontok, erdő és vadrezervátumok, Erdei Iskolák stb.) pedagógiai sajátosságai és lehetőségei.
- d) A környezeti-természeti nevelés tevékenységrendszere és a hozzátartozó módszertani eljárások
 - természetfotózás – filmezés,
 - elemi környezetvédelmi mérések (vizsgálódások) például talajösszetétel, levegő, víz szennyezettsége,
 - túrák, kirándulások tervezése, szervezése,
 - táborozás tervezése, szervezése,
 - csoportépítő munka a klubban. Klubprogramok tervezése, az utánpótlás és a munka értékelése.

Irodalom

Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft*. Frankfurt am Main.

Nemzeti alaptanterv (1992): *A kötelező iskolázás közös alapkövetelményei*. MKM Budapest.

Nemzeti alaptanterv I. Alapelvek. MKM 1993.

Gulyás Pálné és mts. (szerk. 1993): *Természeti, környezeti nevelés mint a nevelés megújításának lehetőségei*. TKTE Budapest.

Auernheimer, G. (1990): *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Farkas János (1993): *Bevezetés a környezetszociológiába*. BME Egyetemi Jegyzet, Budapest.

Lükő István (1993): *Környezeti szocializáció Szociológiai vizsgálat a középiskolás korúak erdőről, természetéről alkotott képéről*. XXXV. Georgikon Napok, Keszthely.

KÖNYVEKRŐL

Bábosik István – Mezei Gyula: Neveléstan

Telosz Kiadó, Budapest, 1994. 273 o.

Egy gondosan tervezett, esztétikus fedélterven meghökkentő cím és szokatlan szerzőpáros neve olvasható. Szükségszerűen felmerül a kérdés az olvasóban: a „Neveléstan” terminológia használata vajon a manapság oly divatos posztmodern felfogásra, *Imre Sándor*-i utánérzésre, vagy egyszerűen a nevelés konkrét kérdéseit tárgyaló ismeretek önálló keretek közé rendezésére utal-e?

Mielőtt a kérdésekre választ adnánk, vizsgáljuk meg mit is értett *Imre Sándor* neveléstanon? „A neveléstan a nevelésre vonatkozó ismeretek rendszeres egysége. Feladata kettős: tudományos és gyakorlati. Tudományos feladata abban áll, hogy a nevelői gondolkodás egész területén felmerülő kérdéseknek elvi alapon, tehát határozott és igazolt középponti gondolat fonalán a megoldását szolgáltatssa. Gyakorlati feladata pedig azoknak a módoknak előadása, amelyeken a nevelés a rendeltetését betöltheti, vagyis amelyek szerint a nevelőnek el kell járnia.”¹

A fentieket figyelembe véve bizvást állítható, hogy *Bábosik István* több évtizedes teoretikus és empirikus munka eredményeként egy olyan átfogó, koherens nevelésméleti koncepciót vázolt fel, mely a nevelés gyakorlatához szoros szálakkal kötődik, annak orientálását is felvállalja, azaz az *Imre Sándor*-i értelmezéshez hű...

Tekintettel arra, hogy az *Imre Sándor*-i neveléstan a köznevelés szervezetével kölcsönhatásban állt², első pillanatra indokoltnak, logikusnak látszik a „Nevelés elmélete és gyakorlata” című és a „A közoktatás és köznevelés rendszertana” című témakörök egy kötetben való kibontása. A könyv többszöri átolvasása után azonban az is teljes biztonsággal megállapítható, hogy két önálló, egymáshoz nem csatlakoztatható munkáról van szó, amelyeket valószínűsíthetően csak a különböző kiadási problémák fűztek egy kötetbe.

Mezei Gyula ugyan tesz némi próbálkozást e két autonóm munka logikai összekapcsolására (165. o.), de a tartalmi kifejtésnél már egyik szerző sem törekszik még utalásszerűen sem erre. Így a recenzius is két önálló könyv értékelésére vállalkozhat csupán. *Bábosik István* munkája egy homogén nevelésméleti rendszer legfontosabb építőelemeit öt fejezetben bontja ki. Lényeges kiindulópontnak ígérkezik az a meghatározása, miszerint „... a nevelési érték az egyén konstruktív életvezetése.” (18. o.) Ezalatt olyan életvitelt kell érteni, „... amely szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes.” (18. o.) Itt szembesülhetünk egy fontos, induktív úton megfogalmazott definícióval, mely szerint a nevelésmélet e konstruktív életvezetést megalapozó tudomány, azaz „... az életvezetést alapvetően és közvetlenül determináló tényezők formálásának, fejlesztésének törvényszerűségeivel foglalkozik.” (23. o.) Ebből fakadóan feladata kettős, úgymint a magasrendű ösztönző-motivációs személyiségképződmények kialakítása, fejlesztése, valamint a magatartás és tevékenységformálás.

A második (B) fejezet „A nevelés értelmezésének változásai-nevelési irányzatok” cím alatt a XX. századi alapvető, meghatározó nevelési modellek bemutatása előtt a comeniusi és herbarti felfogások éles kriti-

¹ Imre Sándor (1928): *Neveléstan*. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. Stúdiium, Budapest.

² Imre Sándor (1928): *Neveléstan*. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. Stúdiium, Budapest.

káját adja (25–26. o.). Ez az elemzés túl általános, ebből kifolyólag időnként summás, leegyszerűsíthető s esetenként sematikus következtetésekre jutó. Így „... a tanítást nem kellően motiválták, vagyis nem felelték meg a gyermek érdeklődésének és életkori sajátosságainak. Ezért a tanításban dominált a kényszerjelleg, a demotiváló, elriasztó hatások együttese (26. o.). Ezzel szemben bizton állítható, hogy Comenius humanizmusával közelebb került a gyermek lelki világához, s jobban megértette természetét, mint bárki előtte, hiszen célul tűzte ki, hogy didaktikája segítségével a tanulás könnyed, örömteli, eredményre vezető tevékenységgé váljék. Egyben felismerte az érzelmeknek a cselekvésben betöltött szerepét is. Úgy gondolta, ha az általa javasolt szabályokat megtartják, akkor „... minden iskola játszóhelyé lehet, vagyis a tanítás és tanulás minden feladata játékként és tréfaként hajtható végre...”³

Herbart elsőként kísérte meg a neveléstudomány művelői közül az érdeklődés mibenlétét lélektani – igaz, csak spekulatív – alapról magyarázni, illetőleg az érdeklődés különféle ágazatait egységes tudományos rendszerbe foglalni. Szerinte „... az érdeklődés az egyetlen olyan eszköz, amellyel tartóssá tehetjük az oktatás eredményét.”⁴ Ugyanakkor az is igaz, hogy ezen elméleti munkákból vajmi kevés valósulhatott meg a gyakorlatban, illetve éppen az elmélet alkalmazói, Rein és Ziller torzították el az eredeti elképzeléseket. Nagy érdeme ugyanakkor a szerzőnek, hogy a különféle nevelési modellek bemutatását egységes osztályozási kritériumok segítségével végzi, úgymint a nevelési érték közvetítés, a nevelési folyamat szabályozottsága és hatásszervezése szerint. E kritériumok nagymértékben segítik az összehasonlíthatóságot és a szakszerű eligazodást a koncepciók tarka kavalkádjában. A kissé lakonikusan bemutatott neotomista, instrumentalista irányzat, a funkcionális nevelési koncepció, az önkibontakoztatás nevelési irányzata, végezetül a társadalmi partnerviszonyra nevelés koncepciója után, mintegy összefoglalásként keresi a szerző ezen elméletek szintézisének lehetőségét. Sikeresen meg is találja a plurális érték közvetítés, a komplexitás, a közvetlen és közvetett irányítás egyensúlya területén (36–37. o.).

A harmadik fejezet a nevelés folyamatával foglalkozik. Fontos kiindulópont itt az „autonóm szabályozású aktivitás” (39. o.), amely a nevelési folyamat eredményeként jöhet létre és amelyet a személyiség egymással kölcsönhatásban álló két fő funkcionális komponense szabályoz, úgymint az ösztönző-reguláló, illetve a szervező-végrehajtó sajátosságcsoport. Bábosik István nagy biztonsággal vázolja fel alapkoncepcióját, amely szerint a két sajátosságcsoport között funkcionális különbség van, azaz az ösztönző-reguláló (motivációs) sajátosságcsoport közvetlenül felelős az aktivitás szociális minőségéért. A továbbiakban a magasabbrendű szükségletek kialakítása érdekében elemzi a szükségleti rétegeket. Eközben centrális problémaként taglalja a tevékenység pedagógiai szabályozásának kérdéseit. A szerző a pedagógiai célrendszerben vezető szerepet szán a magatartás és a tevékenység irányát meghatározó ösztönző-reguláló személyiségkomponensek formálásának. Ezt tekinti a pedagógiai célrendszer domináns tartományának, fejlesztését a nevelés céljának, míg a végrehajtó sajátosságcsoport (ismeretek, jártasságok, készségek, képességek) fejlesztését oktatási-képzési célnak. A két tartomány között alá-, fölérendeltséget tételez. Itt talán a recenzens a kissé merev elkülönítés helyett a két szféra közötti interakciót is hangsúlyozná, hiszen az ösztönző-reguláló személyiségkomponensek konkrét tevékenységen keresztül fejtik ki hatásukat, a megszerzett ismeretek pedig visszahatnak az ösztönző-reguláló komponensre.

A munka egyik legfontosabb és talán a legszebben megírt fejezete a D (negyedik), mely a jellem fejlődésével és fejlesztésével foglalkozik. „A személyiség magatartást meghatározó belső feltételrendszerének legmagasabb rendű eleme a jellem.” (65. o.) A fejezetben görcső alá kerül „az erkölcsi magatartás legfőbb determinánsa” (66. o.) a jellem fejlettségét meghatározó tényezők, így az életkor, a biológiai érés, az értel-

³ Comenius, A. J. (1953): *Nagy oktatástan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

⁴ Herbart, J. F. (1932): *Pedagógiai előadások vázolata*. Kisdnevelés, Budapest.

mi tényezők, valamint a környezet. Ugyanitt a jellemfejlődés bonyolult hatásmechanizmusának árnyalt kifejtéséről is olvashatunk.

Az utolsó E (ötödik) fejezetben kerül sor a nevelés hatásrendszereinek és módszereinek bemutatására. A gyakorlat számára a legizgalmasabb kérdés, hogy vajon milyen úton és módon valósulhat meg egy koncepció a pedagógiai gyakorlatban. Erre keresi a választ a munka, miközben gondos analízissal mutatja be a közvetlen (direkt), illetve a közvetett (indirekt) nevelői hatások forrásait, szerepét, funkcióit, a hatásmechanizmusok sajátosságait, alkalmazásuk szabályait. A fejezet megértését jól szolgálják a világos magyarázó ábrák.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy egy olyan teljes körű neveléseméleti koncepciót olvashatunk, ahol az elméleti és gyakorlati szempontok egymással kölcsönhatásban állnak és egyben a neveléstörténeti előzményekből is következnek. A munka körültekintően szelektált idegen nyelvű és magyar szakirodalmi háttérre támaszkodik. Jó szívvel ajánlható a pedagógia elméleti és gyakorlati művelését végző, illetve arra készülő szakembereknek.

A kötet másik részét *Mezei Gyula* „A közoktatás és köznevelés rendszertana” című könyve képezi.

Ismét *Imre Sándort* idézve „... a köznevelés állapotát akkor deríthetjük ki, ha megvizsgáljuk mi a szervezete és milyen intézményekben folyik”⁵. Ebben a témakörben végzi szakavatottan elemzéseit *Mezei Gyula*. Elsőként az iskola feladatát, működését, önállóságát tisztázza (A fejezet). Nagyon fontos ismeretekhez juthat az olvasó az iskolafenntartás, az iskola vezetése, szervezeti és működési szabályzat témakörökben.

A (B) „A pedagógusok az iskolában” című témán belül a tanár kiemelkedő szerepére, erkölcsi megítélésére hívja fel a figyelmet. Logikailag sajnos nem értelmezhető a hátrányos helyzetű tanulók problémáinak tárgyalása, de ha már így jár el a szerző, vajon miért maradt ki a tehetséges tanulók kérdése, hiszen a velük való szakszerű foglalkozás ugyancsak fontos és nehéz kötelessége a pedagógusoknak?

A munka igen izgalmas része a pedagógusok jogainak és kötelességeinek tárgyalása (a kinevezés, a pályázatok, a munkaköri leírás, a pedagógus minősítése, besorolása, képzési előírások, a kiemelkedő teljesítmény elismerése, a túlmunka kérdése, a fegyelmi felelősségrevonás...). Ismereteink, tájékozottságunk e területeken finoman szólva is hézagos, így fontos felvilágosító szerepet tölthet be ezen ismeretkör a leendő és a gyakorló pedagógusok körében.

A közoktatási szervezet tagolódását történeti előzményekbe ágyazottan vázolja fel a könyv. Itt egy megjegyzésünk lehet. Az alsó fokú oktatás megfelelő elhelyezése tökéletesen azért nem sikerülhetett, mert a szerző nem vette figyelembe a sajátosan felülről építkező történeti fejlődést, azt hogy a magyar intézményrendszer története a felső-, majd a középfok kiépülésével kezdődik.

A (D) fejezet az iskolarendszert alakító tényezőket taglalja. A tartalmát illetően talán előbbre kívánczik ez a fejezet, s bővebb kifejtést is érdemelt volna az EGK országok iskolarendszeréről szóló nívós áttekintés. Úgy érezzük ugyanis, hogy a fejlődési tendenciák, az irányítás, az önállóság, a tanári szabadság, a pluralizmus izgalmas kérdései külön fejezetet kaphattak volna.

Alapvető fontosságú vezetéseméleti ismereteket mutat be továbbiakban a szerző. Szól az iskolák irányításának, ellenőrzésének kérdésén belül a tanügyigazgatás központi, -regionális, -helyi szervezeti rendszeréről, a különböző szervezetek feladatairól, hatásköréről, illetékességéről.

Az utolsó fejezet az önkormányzatok oktatás ellátási kötelezettségét mutatja be. A megyei és fővárosi, a helyi önkormányzatok saját hatásköre, az intézmények ellenőrzése, a felügyelet a törvényességi, ellenőrzési feladatok, az iskolák szakmai segítése, különféle szolgáltatások kérdéseinek taglalásán keresztül alapvető információkhoz juthat az olvasó.

⁵ Imre Sándor (1928): *Neveléstan*. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. Stúdium, Budapest.

Összefoglalva: a könyv rendkívül hasznos ismereteket tartalmaz a megváltozott körülmények között dolgozó tanárok, valamint a leendő tanárok számára. Saját jogaink és kötelességeink, életünket irányító és meghatározó jogszabályok és döntési szintek kérdéseivel mindannyiunknak tisztában kell lennünk. Ehhez ad jó támpontokat *Mezei Gyula* könyve.

Végezetül ki kell emelni a kötet esztétikus megjelenését, logikus felépítését, világos tagolását, jó olvashatóságát, néhány pontozási hibától eltekintve színvonalas szerkesztését.

Réthy Endréné

Galicza János – Schödl Livia: Pedagógusok gubancai
Korona Kiadó, Budapest, 1993. 64 o.

Címében is figyelemfelkeltő könyvet kínál az érdeklődő olvasóknak a szerzőpáros. A *gubancok* színtere az áldott vagy az elátkozott iskola. Idézd fel milyen volt, hogy élted át diákként! – tanácsolják kollégáinknak a szerzők. Önismeretünk forrásait lelhetjük itt fel, s ugyanitt fedezhetjük fel sokszor pályaválasztásunk rejtett motívumait is. Egykori önmagunk, konformizmusunk vagy másságunk értő elemzése segítheti tanítványainkkal kapcsolatos érzéseink, viselkedésünk megértését, pedagógus-énünk tudatos formálását.

A fenti kérdéseket elemzi a könyv első fejezete, s nem lehet véletlen, hogy a felidézett, a felidézendő iskolai érzések, élmények közül az agresszióról szólnak elsőként a szerzők. Honnan erednek agresszióink? Hol a határ a racionálisan elfogadható, s a megtorlás vágyával működő agresszió között? Hogyan függ össze a szorongás a szakmai bizonytalanság érzésével? A megválaszolást, az önelemzést segítik a fejezet végén feltett további kérdések, melyek segítségével ki-ki bejárhatja az önelemzés, önmegismerés belső útjait.

Vajon elégséges pályamotívum-e a pedagógusok sokat hivatkozott gyermekszeretete? Milyen mélyebb rétegei, összetevői vannak ennek az érzésnek? Hogyan függ össze a szeretet, a bizalommal, az elfogadással és az önellfogadással? Ezeket a kérdéseket boncolgatják a szerzők a könyv következő részében. Az ajánlott módszer ugyanaz, mint az előzőekben. A pedagógusoknak előbb önmagukat kell érteniük, tisztázniuk kell viszonyaikat a felvetett kérdésekhez. Csak ha szembenéztünk legrejtettebb motívumainkkal, viszonyulásainkkal, indítékainkkal, juthatunk el a ránbízottak megértéséhez, értő és érző „vezetéséhez”. Így nyer értelmet a lekötelezettséget és hálát nem váró szeretet, a másik ember elfogadása, a felelősség a másik emberért. Így válik világossá a hitelesség, a kongruencia kérdésköre. A szerzők rámutatnak a verbális és non verbális kommunikáció ellentmondó üzeneteire amikor nincs szinkron a rendszeren belül (lásd: *gubancok*). S hogy mélységeiben ismeri *Galicza János* és *Schödl Livia* a pedagógusok gubancait, erről meggyőződen tanúskodnak azok az esetbemutatók, amelyekhez hasonlókat pedagógusként akár magunk is átélhetünk naponta. Önsajnálattal helyett átgondolásra biztató kérdéseket kap az olvasó. A negatív érzések feltárásával, bemutatásával segítséget kap ahhoz is, hogy ezeket az érzéseit értse, s természetesnek tartva vállalni és kezelni tudja.

Az eddig ismertetett fejezetekben is vissza-visszatérő kulcsszó volt az önismeret. E logikából következik, hogy a továbbiakban az önismeret kérdésköre áll elemzésünk középpontjában. Mi nehezíti a pedagóguspályán a reális szakmai énkép kialakulását? Hogyan hat énképünkre kirakatban lenni, a transzparencia érzése? Van-e kontrollra (önkontrollra) lehetőség, alkalom, helyzet a pedagóguspályán? „Veszi-e” az ilyen

jelzéseket a tanár? Van-e igénye (lehetősége, kellő felkészültsége) az önmegismerésre? Az asszimetrikus tanár-diák viszony mennyiben nehezíti a másikra figyelést (a decentralálást)? Hol van az arányos, egészséges empátia határa? E bevezető kérdések elemzésén át vezeti a szerzőpáros az olvasót az önismeret szükségességének elfogadtatásához. S ahogy egyre személyesebbé válik az olvasók vezetése, s a kérdésfeltevés, úgy válik egyre személyesebbé az olvasók (s akiknek elsősorban íródott a könyv, a pedagógusok) megszólítása. Szeretnék megláttatni velünk: az önmagunkkal való szembenézés igénye vezethet el helyzetünk, viszonyaink átlátásához, jobb megértéséhez. A továbbiakban az önmegismeréshez, problémáink megoldásához kínálnak szempontokat. A pszichoterápiában bevált és alkalmazott eljárás adaptálását javasolják a pedagógusoknak. Véleményük szerint a szakmai szupervízió bevezetése megtermékenyíthetné a pedagógiai gyakorlatot. Ehhez azonban el kell fogadnia a segítséget kérőnek azt, hogy a megoldás sosem lehet a szakmai segítő feladata! Másik megközelítési módként a szerzők a különböző csoportmódszerek közül az önismereti és esetmegbeszélő csoportokat ajánlják.

A szakmai hivatással járó gondok közt az értékek, normák kialakítása kiemelt helyet foglal el. Mentálhigiénés szempontból is fontos, hogy ki-ki tisztázza: milyen értékeket tud elfogadni, magáénak vallani és képviselni. Vállalt és vallott értékeinkben rejlik hitelességünk, s ez kongruenciánk alapköve is – vallják a szerzők. Ennek részeként maradjon meg a pedagógus eszköztárában a kételkedés megfogalmazása is.

A pedagógusszakma egyik legnagyobb gondja a túlterheltség. A szerzők bemutatják azt az ördögi kört, hogyan vezetnek a feldolgozatlan problémák túlterheltséghez, majd a túlterheltség a problémák hártásához vagy felületes megoldásához. A szembenéző esetelemzés nemcsak itt segíthet, de minden más alkalommal is, ha a tehetetlenség, vagy bármilyen kudarc érzését éli meg a tanár. Aki képes elemezni rossz helyzetmegoldásait, kudarcainak okait, az egyre ritkábban kerül hasonló helyzetbe (gondoljunk például a sztereotíp büntetésekre).

Gyakori szakmai gondja lehet a pedagógusoknak, ha a gyermekeknél valamilyen rendellenességet vélnék felfedezni. Ilyenkor szükségük lehet más szakértők segítségére is. Ha jól ismerik az egészséges gyermeki fejlődés életkoronkénti jellemzőit, akkor könnyebben találnak jó pedagógiai megoldásokat kompetenciahátraikon belül maradván az esetkezelésben (például kötődési problémák, regressziós tünetek).

A hivatással járó gondokat elemző fejezetben említést kap egy sajátos: a halálhoz való viszonyé. A viszony elemzése is a téma beemelése e fejezetbe meglehetősen hat. A szerzők azért tartják megemlítenédek, mert bár gyakorta kényszerül szembenézni vele gyerek és tanár, mégis gyakorlott technikáink és eljárásmodunk arra, hogy segítséget adjunk a veszteség miatti fájdalom feldolgozásához.

E fejezet záró gondolatai a pedagógusi tolerancia szükségességéről szólnak, mint a pedagógiai helyzetek megoldásának és kezelésének elengedhetetlen módszeréről. A szerzők a gyermeket tisztelő (mondhatnám így is: emberszámba vevő) pedagógus kívánatos képét rajzolják meg. Olyan emberét, aki mintát tud nyújtani mások értékeinek elfogadásában, az egymáshoz való kölcsönös alkalmazkodásban.

Sokrétű, érdekes gondolatokat vetnek fel a szerzők akkor, amikor a „segítő kapcsolatokról” szólnak. Az esetek, amelyeket bemutatnak az általuk vezetett pedagógus önismereti csoportok „esetei”. Ha a segítségadás kapcsán kontrollálni tudjuk indítékainkat, motivációinkat, ha a segített nem válik tőlünk függővé, ha nem azért tesszük, hogy tehetetlenségünket elfedjük vele, akkor a segítség valószínűleg célt ér. Érdemes tehát átgondolni saját eseteinket, hogy ne essünk a látszatsegítés önátlató csapdájába.

A pedagógusszerep értelmezése kapcsán szólnak azokról a szereplőkről (gyerekekről, kollégákról, szülőkről), akikkel kapcsolatba kerülhetnek a tanárok. Milyen helyzetek válhatnak ki szerepkonfliktusokat? Hogyan lehet értelmezni, kezelni ezeket a helyzeteket? Hogyan függ össze szerep és tekintély, szerep, szerephelyzet és szervezet? Olyan kérdések ezek, amelyek önállóan is hosszabb, differenciáltabb kifejtést igényelhetnének. Itt a megközelítési szempont: a bennük rejlő konfliktuslehetőség, s az abból adódó gubancok

kezelése, kezelhetősége. A pedagógusszerepről szólva ismét felvetik a másság és a tolerancia kérdéskörét. S szinte csak érintőlegesen, de szólnak a hivatást zavarható a magánéleti gondokról.

Az eddigi gondolkodási irányok egyre inkább szétartóak egyre inkább, divergálódnak. A könyv bevezetőjében ígért kérdéskifejtések (önismeretről, pedagógus mentálhigiénéről, a pedagógus mesterségről) elszakadnak az eddig is lazán kezelt szerkezettől és logikai építkezéstől, csapongva szövik át egymást. Mintha elbizonytalanodtak volna a szerzők abban, hogy sajátos szempontú tárgyuk (a lelki egészség megőrzésének lehetőségei a pedagóguspályán) mennyire kíván vagy enged meg egy szélesebbkörű kitekin-tést, melyek a szorosan idetartozó kérdéskörök, milyen messzeségeibe és mélységeibe nyúljanak a mentál-higiénével érintkező más szakterületeknek. Tagadhatatlan erénye ugyanakkor munkájuknak a gyakorlat-orientáltság, s az a megközelítésmód, hogy nem kívánnak sem csalhatatlannak, sem tévedhetetlennek lát-szani. A kérdezz-elemez-gondolkodj-korrigálj biztatású probléma-megközelítés alkalmas módszernek kí-nálkozik a gyakorló pedagógusok számára. Könyvük nyitva hagyja a továbbépítkezés lehetőségét, amikor az olvasókat arra biztatják, problémafelvetéseikkel legyenek segítségükre egy esetleges következő ki-adáshoz.

A munka megjelenését a Pedagógus Szakma Megújításáért Projekt pályázatán nyert támogatás tette le-hetővé. A napi sajtóból követve a PSZM finanszírozása körüli viharos eseményeket, féltő, vajon lesz-e kö-vetkező, bővített kiadás.

Makai Éva

Pukánszky Béla – Németh András: Neveléstörténet
Nemzeti Tankönyv Kiadó, Budapest, 1994. 584. o.

Kézikönyv és tankönyv egyszerre. Utóbbinak alighanem maximalista. Tulajdonképpen amolyan *univerzális neveléstörténeti enciklopédia* ez, amelyben minden és mindenki megtalálható – aki valaha is „számított” – az ősközösségtől és az ókori Kelettől az idézőjelbe került „szocialista iskoláig” (Kár, hogy tárgy – illetve név-mutató nem került a könyv végére). 584 oldal – nem csekélység –; bőrségesen dokumen-tált és hozzá igen tetszetős kivitelben.

Mennyiségi és minőségi tekintetben – talán nem túlzás – *Fináczy* műveihez hasonlítható, amelyek egy-szersmindenkorra bekerültek a magyar neveléstörténetírás Pantheonjába. Ami a „szárnyalást” illeti, *Kemény Gábor* vagy *Nagy László* írásait nem éri utól, de az okadatolás, a forrásfelhasználás – ide értve a már meg-lévő feldolgozások okos és jogos felhasználását is, – s nem utolsósorban a megírás – ha nem is mindig „szárnyaló”, de lendületes, amellet világos és plasztikus módja feltétlenül dicséretet érdemel.

A magyar neveléstörténetírás ős (és –hős)–korától – *Köte Sándor, Simon Gyula, Ravasz János, Felkai László, Búzás László, Galiczka János, Illés Lajosné, Vág Ottó, Orosz Lajos, Tökéczy László, Mészáros Ist-ván* (korai írásai), *Komlósi Sándor, Tóth Lajos, Veszprémi László, Tölgyeői József, Szántó Imre, Szántó Ká-roly, Durkó Mátyás, Bajkó Mátyás, Wittmann Tibor, Vincze László, Zibolen Endre, Szabenyi Péter* (történe-lem-tantárgypedagógiai munkássága), *Lantos István* és annyi más után – hosszú és rögös út vezetett idáig. Az út nem csak azért volt hosszú, meg rögös, mert a neveléstörténetírás – hogy úgy mondjuk – „intézmé-

nyes támogatottsága” többnyire a béka ama bizonyos testrészenél is lentebb volt és nem is csak a financiálék elégtelensége, hanem egyáltalán az uralkodó szemléletmód miatt.

Az „50-es évektől” különösen is kitört az amnézia; a történeti szemléletmód nem csak hiányzott, de gyanus is lett: örökös hátrafelé-tekintgetésnek számított, akkor, amikor a vezetés állandó jelleggel az eszményi jövőt elővételezte; a jövő reményében és „érdekében” bűnbánat jutott osztályrészül a sommásan elmarasztalt múltnak, melyet a mindenkori bűnös jelen kihalásra ítélt. A múlt kutatóját a legjobb esetben, csodabogárnak – rosszabb esetben potenciális „ellenségnek” – tekintették.

Ez a szemlélet az ezerszeresen megrágott, elméletileg propagált dialektikus és történeti evidenciák árnyékában képtelen volt (gyakorlatilag) megérteni, hogy az igazi megismerés mindig *genetikus*: a dolgok megértésének feltétele a *dolgok (addigi) történetének hiteles ismerete*. Ami – továbbfűzve a gondolatot – a neveléstörténet tanárképzési, pedagógiai státusát is kijelöli: e propadentika nélkül az egész pedagógiai képzés légvárépítés, inkompetens receptológia. Aminek a történetét nem ismerjük, annak távlata sem lehet, a gyökértelen jelen aligha hathat.

Ugyan mit tudhatunk utakról – és tévutakról – *Quintiliánusz, Augustinus, Aquinoi Tamás, Erasmus, Vives, Rabelais, Montaigne, Roger és verulámi Bacon, Descartes, Comenius, Pestalozzi, Leibniz, Wolf, Felbiger, Rochow, Herder, Schiller, Goethe, Pascal, Francke, Locke, Helvetius, Basedow, Campe, Salzman, Trapp, Comte, Spencer, Bain, Schopenhauer, Nietzsche, Bergson, Herbart, Ziller, Rein, Willmann, Usinszkij, Tolsztoj, James, Dewey, Kilpatric, Claparede, Decroly, Stanley Hal, Binet, Simon, Ellen Key, Montessori, Ferriere, Kerschensteiner, Gaudig, Freinet, Waldorf (Steiner), Helen Parkhurst, a Winnetka-, a Jéna-plan, az „erdei iskolák”, a „New Schoolok”, Freud, Adler, Jung, Barth, Durkheim, Karl Büchler, Piaget, A. Fischer, Meumann, Lay, Rogers, Spranger, Litt stb. nélkül?*

Az előttünk fekvő könyv egyik legnagyobb érdeme szerintünk az, hogy a gyermektanulmányt és a reformpedagógiát (melyet kiválóan tárgyal) végre végérvényesen rehabilitálja, emancipálja, a neveléstörténet integráns részének tekinti.

Az egyetemes és a magyar neveléstörténet megfelelő szinkronizációja – az adott, lehetséges keretek között – (itt-ott némi töredezettsége mellett is) sikerültnek mondható.

Lehet (még) vitatkozni a *belső arányokon*. Fő kifogásunk az, hogy a magában véve nagyon szépen fel dolgozott régmúlt némiképp elvette a helyét, a „levegőt” a hozzánk időben közelebb eső jelenségektől. A reneszánsz, vagy a reformáció és az ellenreformáció tárgyalása bővebb teret kap – hozzá képest kissé elsorvad a magyar „reneszánsz”; például érdemeihez képest aránylag kevés hely jut *Tessediknek, Nagy Lászlónak, Domokosnénak, Nemesné Müller Mártának, Burchard Erzsébetnek, Ozorai Frigyesnek, Kenyeres Elemérnek* – ezek mind európai látókörű hazai újítók voltak.

A magyar neveléstörténet 1849–1919 és 1919–1945-ös szakasza a 467. és az 580. oldal közé szorul.

S végül a *Klebsberg* – „szindromáról annyit, hogy a szerzők merik a gróf érdemeit vállalni akkor is, ha az a „keresztény-nemzeti” kurzus, a neonacionalizmus képviselője, ideológusa volt. Igen, de építetett 5 000 népiskolát, megpróbált „felülről reformálni” – nem egyszer szembekerülve saját osztályával és pártjával is. Soha – sem előtte, sem utána – kultuszminiszter annyi pénzt nem harcolt ki a tárcánál, mint *Klebsberg*.

A tények makacs dolgok.

Faludi Szilárd

INFORMÁCIÓK

Beszámoló az MTA Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottságának az 1994 decemberi felolvasó üléséről

A magyar Tudományos Akadémia Neveléstörténeti Albizottsága és a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstörténeti szakosztálya évi rendes felolvasó ülését a zsidóság és az oktatásügy történeti kapcsolatáról tartotta. A témaválasztást – mint erre a felolvasó ülés első felében elnöklő *Kelemen Elemér* rámutatott – indokolta, hogy az elmúlt évek regionális, illetve éves felolvasó ülései a katolikus és protestáns felekezetek oktatásban betöltött szerepéről bőségesen szölkak – feltétlenül indokolt volt sort keríteni az izraelita felekezetre is. A témával kapcsolatos döntést indokolta a Holocaust fél évszázados évfordulója is.

A konferencián mindvégig érvényesült a téma kettőssége: azaz az a kérdés, hogy az izraelita felekezet által fenntartott iskolarendszer milyen sajátosságokkal rendelkezett, s az, hogy a magyar zsidóság milyen iskoláztatási utakat járt be az elmúlt évszázadokban.

A konferencia két alapozó előadásában *Raj Tamás* rabbi a bibliai időkől folyamatos zsidó tanulási hagyományt elemezte, nemcsak a vallási hagyomány továbbadásának módját és mikéntjét helyezve a középpontba, hanem arra is felhívta a figyelmet, hogy a tanulás rendkívül kiemelt jelentőségét a zsidó hagyományban az is mutatja, hogy amennyiben a helyi közösségeknek választaniuk kellett zsinagóga és iskola építése között, a Törvény szerint az utóbbit kellett választaniuk. *Karády Viktor* akadémikus a zsidó „túliskolázás” sok szakmai vitát kiváltó fogalmát elemezte, ez alkalommal nemcsak arról szólva, hogy a zsidóság iskolai részvétele lakossági számarányához képest felülreprezentált, hanem arról is, hogy kutatásai szerint minden más szempontból hasonló zsidó és nem-zsidó társadalmi csoportokat vizsgálva is bizonyítható a zsidó tanulók felülreprezentáltsága a közép és felsőfokú oktatásban a múlt század utolsó s jelen század első évtizedeiben.

Fehér Erzsébet a sátorlajújhelyi alapítványi iskola reformkori indulásáról szólva elmondotta, hogy az állami normákat felvállaló és eképpen az integrációs-asszimilációs iskolázási stratégia szolgálatában álló iskola a hitközségi tanulók mintegy hatodát tudta a hagyományos chéderektől elvonni.

Hajnal Imre egy egész régiót tekintett át amikor a jellegzetes zsidó zugiskolákat, nem engedélyezett iskolák Dél-Dunántúli sorsát vette górcső alá. *Felkai László* a zsidó iskolák tantervi változásainak sajátosságából vont le következtetést, miszerint a dualizmus korában az iskolák tantervei és egész légköre meghatározó módon az állami normához való igazodást, az asszimilációt szolgálták.

A huszadik században, részben a középiskolai felvételi szabályozásra, részben az iskolákban is érvényesülő antiszemitizmusra adott válaszképpen szerveződtek meg (a zsidó tanulók viszonylag kis százalékát vonzó) zsidó középiskolák. *Siró Béla* e kérdéskörrel részben átfogó elemzést adott, részben Debrecen vonatkozásában számos forrást tárt fel. *Nagy Péter Tibor* a numerus clausus kérdéskörét abból a szempontból elemezte: miért volt lehetséges, hogy a korábban is létező antiszemita érzület érvényesülése átélhette „a bűvös határt”, azaz a Corpus Iurisba kerülést, illetve hogy miért éppen a kultuszárca, miért éppen a felsőoktatáspolitikai vállalta fel ezt a feladatot.

Információk

A felekezeti iskolában tanulás – nem felekezeti iskolában tanulás napjainkig fennálló alternatíváját *Gadó János* a magyarországi zsidó közösség radikális kettéválásával, az idős hitközségi vezetés és az elit értelmiségiekből álló középnemzedék eltérő út- és értékválasztásaival magyarázta. *Várhegyi György* ezen középnemzedék által létrehozott világi zsidó iskoláról mondta el, hogy az valóban egyedülálló jelenség: a diaszpóra zsidóság mindenütt másutt a világon a hitközség keretében szervezi a különféle formájú zsidó identitást felvállaló iskolákat.

A hagyományosnál nagyobb érdeklődéssel kísért (és a szűkebb neveléstörténeti szakmán kívülieket is vonzó) konferenciát *Benő Kálmán* zárta be.

Nagy Péter Tibor

Emlékeztető az MTA Pedagógiai Bizottsága keretében működő Gyógypedagógiai Albizottság alakuló üléséről

Időpont: 1995. február 20. 14.30

Helyszín: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola

Jelen voltak: Bánfalvi Csaba, Benczúr Miklósné, Buday József, Csányi Yvonne, Csocsánné Horváth Emmy, Gereben Ferencné, Gordosné Szabó Anna, V. Kovács Emőke, Kullmann Lajos, Lányi Miklósné, Mesterházi Zsuzsa, Pálhegyi Ferenc, Réthi Endréné, Volentics Anna.
Hivatalos elfoglaltsága miatt kimentette magát Illyés Sándor.

Az ülést vezette: Gordosné Szabó Anna.

A tárgyaló témák:

- 1) A bizottság elnevezése, megalakulásának aktualitása, a bizottság összetétele.
- 2) A bizottság jellege, feladatai.
- 3) A készülő új Pedagógiai Lexikon címszókészletével kapcsolatos dilemmák.

Határozatok:

- 1) A jelenlévők az albizottság megalakulását örömmel üdvözik, szükségesnek tartják a gyógypedagógia akadémiai szintű képviselését, a meghívó levélben vázolt feladatokat vállalják.
- 2) A bizottság egyöntetűen a „Gyógypedagógiai Albizottság” elnevezés mellett döntött.
- 3) A javasolt háromtagú elnökséget elfogadta. Tagok: *Gordosné Szabó Anna* (elnök), *Mesterházi Zsuzsa*, *Csocsánné Horváth Emmy* (titkár).
- 4) A bizottság évente két nyilvános ülést tart.
- 5) A készülő, új Pedagógiai Lexikon gyógypedagógiai címszó-készlete új rendszerben kerüljön a lexikonba.
- 6) Köszönetét nyilvánította ki *Illyés Sándor* főigazgatónak és a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolának az albizottság munkájának támogatásáért.

Közvetlen feladatok:

- 1) Az első nyilvános bizottsági ülés előkészítése: az ülés időpontja 1995. májusa, témája a gyógypedagógia és a speciálpedagógia viszonyának elemzése (történeti áttekintés, külföldi példák, javaslat a hazai állásfoglalásra).
- 2) A Pedagógiai Lexikon gyógypedagógiai címszókészletének struktúrájára javaslat készítése: *Gordosné Szabó Anna* konzultál a felkérendő szerzőkkel.

Budapest, 1995. február 20.

Csocsánné Horváth Emmy

Emlékeztető

az MTA Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottsága (újja)alakuló üléséről, amelyet 1994. november 2-án 10 órakor tartott az Oktatókutató Intézet II. emeleti tanácstermében.

Jelen voltak:

Kelemen Elemér az albizottság elnöke, Nagy Péter Tibor az albizottság titkára, Pukánszky Béla a Pedagógiai Bizottság képviselője, Balogh László, Fehér Erzsébet, Horánszky Nándor, Kékes Szabó Mihály, Kotnyek István, Kurucz Rózsa, Mann Miklós, Nagy Mária, Németh András Szabó József, Szabolcs Éva, Tölgyesi József, Vaskó László (Bajkó Mátyás betegség miatt hiányzott).

Napirend:

- 1) Személyi kérdések
- 2) Az 1994. és az 1995/96. évi munkaterv megbeszélése
- 3) Tájékoztató a millenniumi előkészületekről.
- 4) Tájékoztató az OPKM neveléstörténeti kiadványairól.

Első napirendi pontként *Kelemen Elemér* elnök bemutatta egymásnak a bizottság régi és új tagjait. (10 fő az előző 3 éves ciklusban is tevékenykedett az albizottság munkájában, új tag 7 fő.) Az albizottság örökös tagjának nyilvánította *Felkai Lászlót, Horváth Márton, Komlósi Sándort, Köte Sándort, Ladányi Andort, Mészáros Istvánt, Orosz Lajost, Ravasz Jánost, Vág Ottót, Vincze Lászlót, Zibolen Endrét.*

Második napirendi pontként *Kelemen Elemér* elnök beszámolt az albizottság nevében végzett előző évi munkájáról. (Védnöksége alatt zajlott le a „Híres iskolák – neves pedagógusok” nemzetközi iskolatörténeti konferencia Komáromban és Esztergomban; előadást tartott Debrecenben a DAB konferencián az iskolai autonómia problematikájáról; méltatta *Zibolen Endre* munkásságát a 80. születésnapján tartott ünnepségen; megemlékezett *Kiss Árpád* halálának évfordulójáról; tanácskozott a MPT és az MTA Pedagógiai Bizottsága neveléstörténeti albizottsága együttműködési lehetőségeiről; biztosította a Magyar Comenius Társaságot az albizottság együttműködési készségéről; *Báthory Zoltán* államtitkár-helyettessel megtárgyalta a magyarországi iskolázás millenniumi eseményeinek terveit, valamint *Kiss Árpád* hagyatékának ügyét.)

Ezután *Nagy Péter Tibor* titkár ismertette a december 14-én sorra kerülő albizottsági felolvasó ülés tárgysorozatát. A téma: A magyarországi holocaust kapcsán a magyar izraelita iskolaügy múltja. Az előadókra vonatkozóan a felkérés megtörtént.

Kelemen Elemér elnök ezután szóban kiegészítette az írásban kiküldött 1995. és az 1996. évre vonatkozó albizottsági munkatervet. Javasolta, hogy az 1995. februárban tartandó ülésen kerüljön sorra a neveléstörténeti publikációk, könyvek, jegyzetek kritikája. Az albizottság elfogadta a javaslatot. *Horánszky Nándor, Balogh László, Németh András, Szabolcs Éva* és *Pukánszky Béla* vállalta el a témáról való beszámolást.

Balogh László az 1 év múlva esedékes Veszprém-Pannonhalma ülésről tett előjelzést.

Tölgyesi József javaslatot tett az 1000 éves rendezvények során Bakonybél meglátogatására.

Harmadik napirendi pontként *Kelemen Elemér* elnök ismertette az 1996. évi 1000 éves évforduló eddig kialakított tervének néhány pontját. (Kiállítások, konferenciák, kiadványok)

Szabó József az evangélikus iskolaügy felelőse után érdeklődött. (*Szabó Ferenc*)

Kotnyek István Szentgyörgyvölgy iskolájáról számolt be.

Információk

Tölgyesi József javasolta: régi neves pedagógusok nevét vegyék fel az új iskolák.

Negyedik napirendi pontként *Balogh László* részletesen ismertette az OPKM közelmúltban megjelent, illetve a megjelenés alatt álló kiadványokat és a további terveket. Sajnálattal közölte, hogy a pedagógiai szaklapokban nem jelenik meg szakmai kritika a kiadványokról.

Németh András javasolta a kiadványok sorában megjelentetni *Szilassi János* 1827-es Neveléstudomány című könyvét.

Kelemen Elemér elnök megköszönte *Balogh László* szakértő munkáját.

Fehér Erzsébet

Romológia Tanszék a Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskolán

A Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskolán 1994 őszétől működik Romológia Tanszék.

A hazánkban élő legnagyobb létszámú és egyes rétegeit tekintve legelmaradottabb helyzetben lévő cigány lakosság társadalmi felzárkózásának egyik alapvető feltétele az iskoláztatás, majd az ezt követő cigány értelmiségi réteg felnövése a társadalmi élet különböző szinterein. Ennek elérését az alsófokú képzés meg erősítésében kell keresnünk. Konkrétabban, társadalmi szükségletként jelentkezik, hogy a tanító-, illetve óvodapedagógus képzésben a cigány kultúrát és nyelvet ismerő, azt a nevelésben felhasználó olyan pedagógusokat képezzünk, akik a tanító szak mellé romológia szakképesítést is kapnak.

Nemzetközi vonatkozásban 1988-ban Strasbourg-ban az Európa Tanács is foglalkozott a kérdéssel („Les enfants tsiganes à l' école et la formation des enseignants et autres personnels”), összegezték eddigi tapasztalataikat, kutatóközpontokat állítottak fel (például Párizsban a „Centre de Recherches Tsiganes” vagy Rómában a „Centro Studi Zingari”), ezeket oktatási feladatokat azonban nem látnak el.

A Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskolán már folyik az „idegennyelv- oktató tanító szak” (angol-német), sőt az „általános iskolai tanító – hitoktató szak” variánsos képzés is. Ezek analógiájára – a fentebb már jelzett társadalmi igényeknek megfelelően, – indulhat az „általános tanító – romológia szak” párosítása, ahol olyan szakembereket lehet képezni, akik a cigány nyelv (nálunk lovári dialektus) ismeretében, a cigányság történelmének, irodalmának, zenéjének, képzőművészetének, néprajzának, stb. ismeretében, művelődési tájékozottságuknál, valamint a cigány nyelv tanításának módszertanában való jártasságuknál fogva alkalmasak a következőkre: (1) A cigány nyelvet bármely szinten és bármely formában oktassák; (2) A cigány kultúrát mind oktatási, mind más egyéb formában (például tömegkommunikáció) közvetítik.

Míndezekkel mint új értékekkel gyarapítsák szellemi életünket, elősegítsék a rom népesség felemelkedését, továbbá a *gadzso* lakosság egyes rétegeinél tapasztalható előítéletek feloldását.

A cigány kultúra említett területein kívül (speciális kollégiumok és szakkollégium) a szakos képzésben a cigány nyelvészet és irodalom mellett, nyelvtörténet, nyelvjárások, nyelv- és stílusgyakorlatok, alkalmazott nyelvészet (újságnyelv, fordítás-technika, neologizmusok, stb.) képezik a tananyagot. A szak- oktatásban részt nem vevő valamennyi hallgatónak „Bevezetés a romológiába” címmel féléves kötelező elő- adásorozaton kell résztvenni (szemináriumi csatlakozással) a tanulmányaikat befejező utolsó előtti félévben. Érettségizettek számára „Romológiai Alapismeretek” tárgykörben egyéves tanfolyamot indítunk, melynek „Tanusítvány”-nyal záró sikeres elvégzése után a hallgató felvételi vizsga nélkül jelentkezhet nappali vagy levelező képzésben romológia szakra.

Természetesen a tanszék oktató-nevelő munkájához kapcsolódik az elengedhetetlen kutató tevékenység is. Szükségesnek látszik jegyzetek írása (hallgatók számára), oktatási segédanyagok kiadása (pedagógusoknak), tankönyvek szerkesztése (alsótagozatosok részére), az Újszövetségi Szentírás további fordítása, cigány népmese gyűjtés, meseelemzések, adaptálások a pedagógiai gyakorlatban, a magyarországi Cigány Holocaust további kutató feltárása, *Don Bosco* pedagógiájának aktualitás-vizsgálata a cigány kisgyermek nevelésében, kutatási együttműködés külföldi kutatócsoportokkal (Bukarest, Nyitra, Párizs, Róma) stb.

Úgy tűnik tehát, a Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola Romológia Tanszékén a tárgyi és szemé- lyi feltételek biztosítottak arra, hogy az 1994–95-ös tanévben már beindult oktatás egyre szélesebbé terebé- lyesedjen s az elkövetkező években, az ezredfordulóra már romológia szakon végzett hallgatók, pedagógu- sok tevékenykedhessenek a magyarországi cigány lakosság felemelkedése érdekében.

Várnagy Elemér

HIBAIGAZÍTÁS

A Magyar Pedagógia 1994/3-4. számában *Kotschy Beáta* „A pedagógusok autonómiája napjaink iskolai gyakorlatában” című tanulmányának egyik táblázata hibásan jelent meg. A szerző és az olvasó szíves elnézését kérjük.

Szerkesztőség

A táblázat helyesen a következő:

3. táblázat. A pedagógiai munkát korlátozó tényezők (n=80)

Korlátozó tényezők	relatív gyakoriság	x (értékek 1-5-ig)
rossz gazdasági helyzet	50	3,77 (3)
pedagógiai munka sajátosságai	40	3,46 (5)
pedagógus saját korlátai	36	3,08 (9-10)
központi előírások vagy hiányuk	24	3,65 (4)
iskolai vezetői	22	3,12 (8)
gyermekek	19	3,08 (9-10)
felsőbb szervek (szakmai is)	13	3,22 (7)
iskolai élet rendje	10	3,86 (2)
szülők	7	3,4 (6)
kollégák	7	2,6 (11)
SENKI	26	4,9 (1)

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Előfizethető a Magyar Posta Rt. Hírlapüzletági Igazgatóságán (1846 Budapest), az ügyfélszolgálati irodákban, hírlapkézesítőknél és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest, Lehel u. 10/A, közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank Rt. 219-98636, 021-02799 pénzforgalmi jelzőszámra. Példányonként megvásárolható az Akadémiai Kiadó *Stúdium Könyvesbolt* Budapest, V., Váci u. 22. és a *Magiszter Könyvesbolt* Budapest V., Városház u. 1. sz. alatti könyvesboltjában.

Előfizetési díj egy évre 400,- Ft. Ára példányonként 100,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA külkereskedelmi Vállalat (H-1389 Budapest, Pf. 149.).

E szám megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatta.

A kiadásért felel a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának elnöke

A szedés a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült

Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné

Megjelent 10,06 (A/5) iv terjedelemben

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakcikket jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

2. A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratosszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás, stb.).

3. A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven, stb.) újra közöljék.

4. A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

5. A kéziratokat 3 gépelt példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni.

6. A kéziratok optimális terjedelme 15–35 gépelt oldal (kettes sorköz, 60 betűhely/sor, 28 sor/oldal) között lehet.

7. A kézirathoz az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

8. A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

9. A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

KILENCVENÖTÖDIK ÉVFOLYAM

3-4. SZÁM



1995

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892
A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

KILENCVENÖTÖDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:

BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,
HALÁSZ GÁBOR, KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT, KÁRPÁTI ANDREA, KELEMEN ELEMÉR,
KOZMA TAMÁS, MIHÁLY OTTÓ, VÁRNAGY ELEMÉR

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):
CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Chicago), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár),
ARIEH LEWY (Tel Aviv) FERENCÉ MARTON (Göteborg)

Szerkesztőség:

József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.

Tel./FAX: (62) 321034

Technikai szerkesztő: Pukánszky Béla

Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences
Editor: Benő Csapó, Attila József University, H-6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: 36-62-321034 E-mail: CSAPO@EDPSY.U-SZEGED.HU

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Nagy József: Segítés és pedagógia	157
Sallay Hedvig: Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai	201
Nahalka István: A természettudományos nevelés és a tudományelméletek	229
Nagy Tamás: Az informatikai-számítástechnikai tudás rétegződése	251
Fehér Katalin: Az első hazai újságok és folyóiratok a nevelésről	279
Nagy Péter Tibor: Egyházi iskolaindítás és az állam az első parlamenti ciklus idején	293
Pornói Imre: Az 1920-as évek népoktatása és a nyolcosztályos népiskola Magyarországon	315
Pukánszky Béla: Segítő nevelés a pedagógia történetében	333

SZEMLE

Vastagh Zoltán: A tanárképzés fejlesztésének időszerű feladatai	343
Medgyes Péter és Nyilasi Emese: Pártanítás a tanárképzésben	355

KÖNYVEKRŐL

Bagi Éva Mária: Robert Coles: The Moral Life of Children	367
Bán Ervin: Alaien Coulon: L'ethnomethodologie	369

Nagy Péter Tibor: Nagy Mária: Tanári szakma és professzionalizálódás	370
Szabolcs Éva: Báthory Zoltán és Kimmo Leimu: Finnish and Hungarian Education Compared: Selected Issues of Mutual Interest	373

INFORMÁCIÓK

International Conference on Problem-based learning (PBL) in Higher Education: Inter-faculty, Program-oriented and General Experiences	377
Beszámoló az MTA Pedagógiai Bizottsága Didaktikai Albizottságának 3. üléséről	379
Beszámoló az MTA Pedagógiai Bizottsága Didaktikai Albizottságának 4. üléséről	380
Emlékeztető az MTA Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottságának 1995. március 8-án tartott üléséről	381
Emlékeztető az MTA Pedagógiai Bizottsága Gyógypedagógiai Albizottságának 1995. május 24-én tartott üléséről	382

HIBAIGAZÍTÁS	384
---------------------	-----

SEGÍTÉS ÉS PEDAGÓGIA

Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére

Nagy József

József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék

A tisztelt olvasó bizonyára kétkedő érdeklődéssel tekint a tanulmány alcímére. Hiszen az elmúlt évszázadokban szinte minden szóba jöhető szempontból értelmezték már a nevelés mibenlétét. Erről magyarul *Angelusz Erzsébet* (1993) tollából olvashatunk friss áttekintést, amit a nevelés jelenlegi alapvető problémáinak elemzéséhez használt. A legutóbbi évtizedekben az értelmezési lehetőségek kimerülésének, végkifejletének jeleként széles körű feltűnést keltve megjelent az antipedagógia, amely mindenféle nevelést (a családban éppen úgy, mint az iskolában) eredendően károsnak, lélekgyilkosnak, ezért felszámolandónak minősít. Magyarul lásd erről *Zrinszky László* (1991) és *Vajda Zsuzsanna* (1995. 141-148. o.) elemzését. Aki ezt a végkifejletet nem fogadja el, akinek továbbra is az a meggyőződése, hogy a nevelés mind a személyiség, mind a társadalom létrejöttének, fennmaradásának és fejlődésének egyik alapvető feltétele és eszköze, annak az eddigiektől eltérő úton-módon kell keresnie a választ a nevelés világválságával összefüggő súlyos kérdésekre, problémákra. Annak nem marad más reménye, mint az a feltételezés, mely szerint a társadalmi változások, a globalizálódás olyan szakaszában élünk, amelyben a nevelés eddigi paradigmái, a nevelés eddigi értelmezései, értelmezési módjai alkalmatlanná váltak. Vagyis abból a tényből, hogy a nevelést a radikális társadalmi változások egyre súlyosabb válságba sodorják, nem az következik, hogy magát a nevelést kellene fölszámolni, hanem inkább az, hogy a nevelés eddigi elmélete és gyakorlata nem felel meg a társadalomban kibontakozó változásoknak. Lehet, hogy ez a hipotézis téves, de legalább aktivitásra, útkeresésre készlet.

A gazdaság, a kereskedelem globalizációja ma már minden országban jelen lévő, gyökeres változásokat előidéző folyamat, robbanásszerű az informatikai globalizáció és sok más területen is szembeszökőek a globalizálódás folyamatai. E folyamatok is hozzájárulnak az egyes társadalmak sajátos kohéziós értékrendjének fellazulásához. Mindeközben gyorsan fejlődik a globális értékrend, amely az egyén és az emberi nem leg-alapvetőbb, legmélyebb érdekeit fejezi ki, amely ugyanakkor nem áll ellentétben a sajátos pozitív értékrendekkel, rendkívül gazdag sokféleséget tesz lehetővé az egyének, a legkülönbözőbb csoportosulások, nemzetiségek, nemzetek, az országok számára, és amely csak az egyén és az emberi nem létérdekeit veszélyeztető eszmékkel, magatartásokkal áll szemben. A sokféle nemzetközi szervezet és mozgalom ilyen globális értékrend alapján működik, a folyamatosan gyarapodó deklarációk tulajdonképpen a globá-

lis értékrend kodifikációi, amelyeket egyre több ország iktat be jogrendjébe. Pedagógiai szempontból ilyen például az emberi jogok és a gyermeki jogok deklarációja. Ennél sokkal lassúbb a globális értékrend terjedése, az egyének, az etnikumok, a nemzetiségek, a nemzetek, a országok olyan sajátos kohéziós értékrendje, amely összhangban és nem ellentétben állna a globális érdekekkel, az alakulóban lévő globális értékrenddel. Ez súlyos konfliktusok forrása, amelyeket az egyének, csoportosulások, társadalmak fejlettség szerinti polarizációja is táplál. Európában sajátos kihívás a különböző fejlettségű országok integrációja, miközben fölerősödnek az etnikumok, nemzetiségek önállósulási törekvései. A globalizálódás kibontakozása alighanem az emberiség legmélyebb és legveszélyesebb társadalmi átalakulása. E veszélyek csökkentéséhez, a globalizációs folyamatok pozitív kibontakozásához a nevelés nagymértékben hozzájárulhatna a globalizáció folyamatainak, problémáinak, előnyeinek a megismertetésével, az alakuló globális értékrend elsajátításának, elfogadásának elősegítésével. A globális természeti problémák tanítása ma már jelen van az iskolákban, a globalizáció nevelési következményeiről is megkezdődött a gondolkodás. (Lásd például *Torsten Husén* (1990) esszéjét a „globális tanulásról”, *Marx György* (1992) gondolatait az „ismeretlen jövőre nevelésről”, *Kozma Tamás* (1995) elemzését a globalizáció közoktatási trendjeiről és kihívásairól.) A nevelés problémáinak, funkcióinak megértése a globalizáció folyamatainak figyelembevétele nélkül ma már reménytelen.

Az újragondolás természetesen nem azt jelenti, hogy valami soha nem voltat lehetne, kellene kitalálni. Csak a szerves építkezésből, az előzmények és az új kutatási eredmények kölcsönhatásából remélhető előrelépés. *Pukánszky Béla* (1995) feltárta a témához kapcsolódó fontosabb neveléstörténeti előzményeket, így a jelen tanulmány e feltárás eredményeire támaszkodva átfogó összefüggésekkel dolgozhat, az új kutatási eredményekre koncentrálhat. Ami az új kutatási eredményeket illeti, abból indulunk ki, hogy nemcsak a társadalmi változásokból fakadó problémákkal, az elmélet kifulladásával szembesülhetünk, hanem a lehetőségek is ígéretesek. Ezek a lehetőségek, kutatási eredmények azonban nem a szokásos (metaforikus) pedagógiában találhatók. Ezért mindenekelőtt a források és a pedagógia problémáját fogjuk megvizsgálni.

A pedagógia mint integrált multidiszciplína

A pedagógia paradigmaváltásai

Ha a paradigma, a paradigmaváltás eredeti *kuhni koncepcióját* követjük (*Kuhn*, 1962/1984), a pedagógiában mint tudományban eddig két paradigmaváltás ismerhető föl, és a harmadik lehetősége sejthető. Az egyszerűség érdekében nevezzük ezeket az önállósulás (az évezred közepét követő századoktól a XX. századig), a széttagolódás (XX. század) és az integráció paradigmáinak.

Az önállósulás a filozófiából történő kiválást, egy új egész, egy új teljesség létrejöttét jelentette a spekulatív, metaforikus, normatív jelleg dominanciájával, a tapasztalat közvetlen, metaforikus, példabeszédszerű beemelésével. Folyamatosan kiépült az

önállósult pedagógia intézményrendszere (előbb a pedagógusképzést szolgáló tanszékek, majd a fejlesztő/kutató intézetek formájában). Kifejlődött a sajátos nyelvvezete, fogalomkészlete, alapvető funkciójára vonatkozó meggyőződés-rendszere, amely az eltérő nézetek, szemléletmódok ellenére összetartotta a pedagógiát mint diszciplínát.

Évszázadunk elején gyökeres változások kezdődtek. Egyfelől különböző irányzatok születtek (kulturpedagógia, szociálpedagógia, morálpedagógia stb.), amelyek ugyan sajátos kiindulásukból is teljességre törekedtek, de egymás melletti létük végül is nyilvánvalóvá tette a differenciálódás tényét. Mindez azonban inkább csak előjelnek tekinthető. A lényeges változást a pozitívizmus, a kísérlet, az empirikus kutatás, a modellezési szándék terjedése, a normatív kiindulás háttérbe szorulása indította el. Eddig a történet közismert.

Ennek következményei azonban még nem tudatosultak eléggé: ez a folyamat a hagyományos, metaforikus pedagógia mint egységes önálló diszciplína széttagolódását, hovatovább felszámolódását eredményezi. Miközben a pedagógia a gyorsan fejlődő tudományok sorát (mindenekelőtt a pszichológiát, a szociológiát) segédtudományként deklarálja, ezek a tudományágak sajátos tárgyuk szerint maguk kezdtek pedagógiát művelni. Ez azt eredményezte, hogy a pedagógia és egy sor tudományág határán interdiszciplináris tudományágak jöttek létre: pedagógiai pszichológia (nevelés- és oktatáslélektan), pedagógiai szociálpszichológia, pedagógiai antropológia, pedagógiai szociológia (nevelésszociológia), oktatás-gazdaságtan, pedagógiai technológia és így tovább.

Lényeges fejlemény, hogy ezeket a határterületeket általában nem a pedagógiai tanszékek, intézetek kutatói, oktatói művelik, hanem a társtudományok. Ennek köszönhetően a tucatnyi pedagógiai interdiszciplinában valóban végbementek a korszerűsödés folyamatai és nagyon sok fontos, hasznos tudás halmozódott fel. A pedagógiai interdiszciplinák a pedagógia újabb és újabb területét kisajátítva intézményesültek: tanszékek, kutatócsoportok, intézetek, folyóiratok, nemzetközi hálózatok jöttek létre, kialakult sajátos nyelvük, fogalomkészletük, önreflexiójuk, meggyőződés-rendszerük. A pedagógiai interdiszciplinák programszerűen törekszenek a metaforikus szint dominanciájának meghaladására: empirikus és modellképző kutatási kultúrát igyekeznek működtetni. Belátható, hogy a pedagógiai interdiszciplinák létrejötte, a pedagógia széttagolódása a fejlődés szükségszerű feltétele és eredménye. A pedagógia ugyanis önmagában, az embertudományok nélkül nem képes meghaladni az előző korszak metaforikus pedagógiáját. Ami a széttagolódás után mára megmaradt, amit „tisztán” pedagógiának (mint tudománynak) lehetne minősíteni, az nem más, mint a századforduló előtti pedagógia romos maradványa, illetve annak továbbélése a tisztán világnézeti, ideologikus pedagógiákban (e problémákról lásd például *Zsolnai József és Zsolnai László elemzését, 1987*).

Fejlődési szintek és komponensrendszer

Mielőtt rátérnénk az integráció témájára, ismerkedjünk meg két tudományelméleti kérdéssel: a *tudományok alapvető fejlődési szintjeivel* (a tudományos gondolkodás fázisaival) és az úgynevezett szupertudomány, az *integrált multidiszciplína* koncepciójával. Ez az ismertetés *Csányi Vilmos* (1994) legújabb könyvének (amelyben összegyűjti ed-

digi munkásságának a pedagógia számára is rendkívül tanulságos tudományelméleti következményeit), valamint *Farkas János* (1994) friss szellemű tudományelméleti könyvének szemléletmódjára támaszkodik. Végül bevezetjük a *Kampis György* által kidolgozott (1991) *komponensrendszer* fogalmát, amely az önmódosító, komplexitásnövelő rendszerek megismerésének, modellezésének eszköze. Ugyanis többek között a személység, a társadalom és a nevelés is komponensrendszer.

Mivel a paradigma fogalmát is elérte a fontos fogalmak sorsa, mindenki úgy értelmezi, ahogyan akarja, sokan úgy vélhetik, hogy a fenti három szakaszt nem paradigmaváltásként kellene értelmezni. A tudományos gondolkodás fázisainak elméletével is leírható a pedagógia fejlődése. Három alapvető fázist, fejlettségi szintet különböztetnek meg: tapasztalati, metaforikus, modellező fázis, szint. Tapasztalat: sejtések, hiedelmek, megfigyelések, vélemények. Metafora: a tapasztalatok összetartozó körének megnevezése. Modell: rendszerek viselkedésének, struktúrájának, működésének logikailag korrekt, ellentmondásmentes, leegyszerűsített izomorf leképezése. A modell értékét gyakorlati használhatósága (!) mutatja és logikai eleganciája jellemzi. A pedagógiát évezredünk közepe tájáig a tapasztalati, a XX. századig a metaforikus szint dominanciája jellemezte. A pedagógiai interdiszciplínákban pedig megjelentek a modellezési törekvések (bár dominanciáról még ma sem beszélhetünk).

Valamely szerveződési szintet leíró modellek, modellrendszerek az adott tudományág belső, önmagára támaszkodó erőfeszítéseinek eredményeként születnek, fejlődnek. Az egyes tudományágak korlátai között létrejövő elméletek önmagukban értékesek és használhatóak, de az adott szerveződési szintet igazán megérteni, értelmezni csak azoknak a nagyrendszereknek a hierarchiájában lehet, amelyeknek egyik szerveződési szintjét képezi. *Csányi Vilmos* ezt a fejlődési szintet szupertudománynak nevezi. Ennek három jellegzetességét mutatja meg: (a) kettős leírás, (b) logikai átjárhatóság, (c) transzformativitás. A kettős leírás azt jelenti, hogy az értelmezést legalább (!) két szerveződési szinten kell megadni. A sejt leírását saját szintjén és molekuláris szinten, de például funkcióit tekintve a szervek és a szervezet szintje is a leírás, az értelmezés része, feltétele lehet. A logikai átjárhatóság azt jelenti, hogy az integrált tudományágak jelenségei valamilyen sorban értelmezhető logikai láncsal összeköthetők. A transzformativitás az egységes tudományos nyelvre utal, vagyis arra, hogy a logikai átjárhatóság felmutatása során az egyes szerveződési szinteken alkalmazott magyarázatok szemantikailag egyenértékűek, egymásnak megfeleltethetőek. Kísérletet teszünk ezeknek az elveknek az alkalmazására.

Nyilvánvaló, hogy itt nem a rosszemlékű szupertudományról van szó, hanem arról, hogy az önmagukba zárkózó tudományágak csak saját belső részproblémáikat képesek megérteni. Annak a szerveződési szintnek az értelmezésére, megértésére, elméleti leképezésére (amelynek a megismerésére vállalkoznak) csak akkor lehet reményük, ha az átfogóbb rendszerek tudományágai integrált egységet képeznek a fenti elveknek megfelelően. A tudományok fejlődésének ezt a szintjét *integrált multidiszciplínának* nevezhetjük. Ez azt jelenti, hogy valamely tudományág valamilyen hierarchia egyik szerveződési szintjének megismerését szolgálja. A szóban forgó tudományág és a hierarchia tudományágainak integrációja hozza létre az integrált multidiszciplínákat, amelyekre első közelítésben a fentiekben ismertetett elvek érvényesek. A fenti értelem-

ben elvileg a pedagógia is integrált multidiszciplinává fejlődhet. Ez jelentené a harmadik paradigmaváltást, illetve más megközelítésben a fejlődés negyedik szintjét (amely természetesen magában foglalja az előző szinteket is: a tapasztalatokat, a metaforákat, a modelleket).

A *komponensrendszer* (tulajdonképpen komponensalkotó=összetétel-alkotó rendszer) önmódosító, komplexitásnövelő rendszer, amely implicit, illetve explicit szabályainak megfelelő *aktuális komponenseket* hoz létre véges számú viszonylag tartós *komponenseinek készletéből*. Az aktuális komponensek lebomlanak vagy módosult, illetve új tartós komponenssé válnak. Az implicit szabályok nem értelmezettek, nem megfogalmazottak, az explicit szabályok értelmezettek, megfogalmazottak, ezért a komponensképzés folyamatában felhasználhatók. (Véges számú komponenskészlet például egy ember szókészlete, a szabályrendszer pedig a nyelv grammatikája, illetve a nyelvi képességek rendszere. Komponens minden aktuálisan megfogalmazott mondat. Az iskolázatlan ember implicit grammatikát működtet, az iskolázott számos grammatikai szabályt ismer, ami segítheti mondatalkotó tevékenységét. A nyelv komponensrendszer.)

A rendszerelmélet eddig ismert modelljei (a differenciálegyenletekkel, a programozás, a hálóelmélet eszközeivel képezhető modellek) mellé *Kampis György* egy új rendszermodell elméletét dolgozta ki, amely lehetővé teszi a *kreatív (önmódosító, komplexitásnövelő, fejlődő) komplex rendszerek*, vagyis a komponensrendszerek (mint például az élővilág, az ember, a személyiség, a társadalom) eredményesebb kutatását, jobb megértését, sikerebb modellezését. Mivel a nevelés mint a társadalom hatásrendszere és a személyiség is komponensrendszer, célszerű *Kampis György* elméletét felhasználni a nevelés újraértelmezési kísérletéhez. Ez a szándék azonban nem ígérhet többet előkészítő próbálkozásnál, a lehetőségek jelzésénél és a legjobb igyekezet ellenére sem lehet mentes a téves interpretációktól.

A pedagógia és a nevelés mint hierarchikus komponensrendszer

Mindenekelőtt rögzítsük azt a hierarchikus szerveződési szintet (hagyományos szóhasználattal a pedagógia tárgyát), amelynek hasznosítható megismerése a pedagógia feladata: a személyiségfejlődés segítése; más szóval az ember spontán és szándékos szocializációja, nevelése, oktatása, képzése.

Ahhoz, hogy a hatékony segítség természetét jól megismerhessük, megérthessük, sikeresen modellezhessük, mindenekelőtt a személyiség mibenlétét, viselkedésének, működésének és fejlődésének a sajátosságait, öröklött és tanult reprezentációit (komponenseit, azok készleteit), a működést, a viselkedést szervező, a fejlődést befolyásoló hierarchikus komponensrendszerét kell a fejleszthetőség (a segíthetőség) szempontjából alaposan ismerni. Ez a humánológia, a szociobiológia és a pszichológia megfelelő (a személyiségfejlődés segítése szempontjából relevánsnak minősíthető) ismereteinek integrálását írja elő.

Ugyanakkor a személyiség a szociális kölcsönhatások megvalósítója és eredménye, ezért a fejlődésségités megértése érdekében a szociális kölcsönhatásokkal kapcsolatos ismereteket is integrálni szükséges. Ezeket az ismereteket elsősorban az antropológia, a

szociálpszichológia, a szociológia kínálja. A pedagógiai interdiszciplínák a hidak szerepét tölthetik be a folyamatos integratív elméletképzés szolgálatában. A pedagógia mint integrált multidiszciplína ilyen beágyazottsága ígéri a személyiségfejlődés segítésének jobb megértését, az alapvető elméleti keretek kidolgozását, folyamatos továbbfejlesztését. Mielőtt ennek lehetőségét, értelmét, célját, gyakorlati hasznosíthatóságát megvizsgálánk, tekintsük az önmagában vett pedagógiát mint szinguláris diszciplínát.

A pedagógia mint szinguláris diszciplína (mint a tudományok általában) számos részdiszciplínára tagolódik, és mint ilyen tartalmi szempontból szinte minden tudománnyal és praxissal kapcsolatban van (az etikával, az esztétikával, a legkülönbözőbb tudományokkal, eszmékkel és szakmákkal). Ezekből táplálkozik, ezek képezik a személyiségfejlődés segítésének tartalmait. A szinguláris pedagógia tartalmi beágyazottságai, kötöttségei következtében szükségszerűen normatív. Nem elsősorban a mi/milyen/miért, hanem a mit/mivel/hogyan kérdésekre keresi a választ. A részterületek, a részproblémák tekintetében éppen úgy, mint elméletképző szándékaiban. Például a teleológiának nevezett metodika valamely normarendszereből, világnézetből, ideológiából, eszméből (szűkebb területet tekintve valamely tudományágból, valamely szakma tudásrendszeréből stb.) kiindulva dolgozza ki a maga cél- és feladathierarchiáját. Ha a tartalom nélküli személyiség fából vaskarika, akkor a tartalmat és a normativitást megtagadó pedagógia is az.

Csakhogy a tartalmak rendkívül sokfélék és egyre gyorsabban szaporodnak, változnak. A szinguláris pedagógia egyre nehezebben birkózik meg ezzel a helyzettel. Nincsenek elméleti kapaszkodói, támpontjai. A szomszéd tudományok, mint például a pszichoterápia elmélete (lásd például *Rogers* munkásságának pedagógiai vetületeivel kapcsolatos elméleti problémákat) hozzájárulhatnak a mit/mivel/hogyan kérdéseinek a megoldásához, a repertoár gazdagításához, de elméleti alapul nem szolgálhatnak. Hiszen ugyanabban a cipőben járnak, mint a pedagógia. A pedagógiai interdiszciplínákból és alaptudományaikból felcsipegetett, összehordott mi/milyen/miért ismeretek, modellek, elméletek annyira esetlegesek, sokszor önmagukban véve is kérdések, hogy nem képesek elméleti keretet, kapaszkodót, támpontot nyújtani a tartalmakból kiinduló szinguláris pedagógiáknak.

Minden eddigi kísérlet, amely tartalmi rendszerből (világnézetből, ideológiából, erkölcsi rendszerből stb.) kiindulva épített pedagógiai elméletet, specifikus pedagógiákat eredményezett, amelyek valamely korszellemet, eszmét, valamely nép, csoport céljait szolgálták. Amíg a világnézetek, eszmék hosszú ideig domináltak egy-egy ország, birodalom, régió, földrész lakóinak életében, a tartalmakból kiinduló szinguláris pedagógia kielégítően működött. Századunkban, különösen annak második felében annyiféle és olyan gyorsan változó tartalmak, érték- és nézetrendszerek élnek együtt, hogy a tartalmi kiindulású szinguláris pedagógia önmagában nem képes a sokféle igénynek megfelelni. Szükségszerűen szétesik, alkalmi összeállításokra kényszerül. Az egységet, áttekinthetőséget mutató metaforikus elbeszélések szétesése után érthető a pedagógusok nosztalgiaja az egzaktitás *Magyar Beck István* (1994) által vizsgált kritériumai iránt. Ugyanakkor egyet lehet érteni a szerzővel: „... abszurd lenne valaha is egy jól strukturált, egzakt pedagógiáról beszélni” (1994. 7. o.), ha a pedagógiát mint tartalmi kiindulású szinguláris diszciplínát tekintjük, amint a szerző teszi. Az is

megszívlelendő, amit ebből következően a nevelés gyakorlatáról vall: a nevelés kreatív művészet (1993).

A pedagógia korábban már megpróbálkozott a tartalmi kötöttségből kiszabadulni. Előbb a pszichológiából próbált rendszert építeni, ami közismerten üres pszichologizmust eredményezett. Hasonlóképpen jártak a szociológiai kiindulású törekvések: sivár szociologizmust szültek. A pedagógia mint integrált multidiszciplína a tartalmi kötöttségű szinguláris pedagógiák szolgáltatója; azoknak átfogó elméleti alapjait törekszik feltárni, hogy a sokféle tartalmi meghatározottságú pedagógiák fejlődését, eredményességét segítse. A tartalmi kiindulású szinguláris pedagógiák az integrált pedagógiai multidiszciplína hierarchiájának központi szerveződési szintjét képezik.

A személyiségfejlődés segítésének központi szerveződési szintje egyfelől alsóbb szerveződési szintekbe: az öröklött komponensrendszerbe (etológia) és a tanult komponensrendszerekbe (pszichológia), másfelől felsőbb, szociális komponensrendszerekbe betagolódva létezik. Az integrált pedagógiai multidiszciplína e hierarchikus komponensrendszer személyiségformáló működésének a kutatásával szolgálhatja a személyiségfejlődés segítésének elméleti alapozását. Az integrált multidiszciplináris pedagógia elméleti eredményeinek értelme (a megismerés örömein túl) abban van, hogy alapul, elméleti keretül szolgálhat a szinguláris pedagógiák fejlődéséhez.

A pedagógia mint a nevelést (a személyiségfejlődést segítő szerveződési szintet és a közrefogó szerveződési szintek hierarchiájának személyiségalkító kölcsönhatásait) kutató tudomány módszereit tekintve az elméleti és kísérleti tudomány-párok analógiájára két területre osztható. *Elméleti pedagógiára (theoretical pedagogy)*, ami megfelel a fentiekben ismertetett integrált multidiszciplinának, ha nem tévesztjük össze a nevelésemeléttel, az oktatásemeléttel és a nevelés elméletével (theory of education), amely a nevelés filozófiai jelentőségű kérdéseit vizsgálja, valamint *alkalmazott (kísérleti, fejlesztő, gyakorlati) pedagógiákra*, ami a tartalmi kiindulású szinguláris pedagógiák megfelelője. Talán elérkezett az ideje, megérett a szükségessége és lehetősége annak, hogy az évszázados dezintegrálódási folyamat és száműzetés után a pedagógia (más szavakkal helyettesített ősi nevét sem szégyellve) a jövő század elismert és alapvető jelentőségű tudományává fejlődjön.

Összefoglalva

1) Az ember spontán és szándékos fejlesztő szocializációját, nevelését, oktatását, képzését a személyiségfejlődés segítésének neveztük. Ez megfelel az átfogó értelemben vett nevelés fogalmának, amely a szándékos szocializációra (a szűkebb értelemben vett nevelésre, az oktatásra, a képzésre) vonatkozik, de bevontuk a nevelés értelmezési tartományába a spontán, a szándéktalan hatásokat is. Vagyis az átfogó, a kiterjesztett értelemben vett nevelés a személyiség fejlődésének segítése. Ez az előrebecsült kijelentés a nevelés mibenlétének jobb megértése érdekében azt írja elő, hogy az eredményes fejlődés és a hatékony segítség szempontjából értelmezzük a személyiséget, annak fejlődését és a fejlődés segítését. (A továbbiakban a nevelés szót ebben az értelemben fogjuk használni.)

2) Továbbá azt írtuk, hogy a nevelés a társadalom sajátos szerveződési szintje. Nem pusztán funkciója, ahogyan azt mondani szoktuk, hanem valóságos hierarchikus komponensrendszer, amit tanulmányozni, értelmezni, modellezni lehet. Végül azt törekedtünk kifejtetni, hogy a nevelés alapvető elméleti problémáinak megértésében a tartalmi kiindulású megközelítés korlátai között, a szinguláris pedagógia lehetőségeivel, eszközeivel ma már nem lehet előbbre jutni. Az eredményes elméleti kutatás a szerveződési szintek hierarchiájának együttkezelését feltételezi. A nevelés mibenlétének, mint az egyik legalapvetőbb elméleti problémának az újraértelmezését ebben a szellemben kíséreljük meg.

3) A nevelés szerveződési szintjének hierarchiájához számos tudomány, tudományág, sokféle részterület, elmélet tartozik. Bármely hasznosíthatónak ígérkező részterülethez nyúlunk, könyvek tucatjai kínálják magukat. Az egész hierarchia feldolgozandó ismeretrendszere emberi léptékkel áttekinthetetlen. Ezért az újraértelmezési kísérletünk minden igyekezet ellenére csak kezdeti próbálkozásnak tekinthető. Hasonló a helyzet a modellezési szándékkal. E nélkül, a metaforikus elbeszélések meghaladása nélkül az elméleti pedagógiai kutatásokban nincs remény az előrelépésre. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a pedagógiában egyelőre csak kezdeti eredmények (esendő, könnyen kikezdehető modellek) remélhetők.

A személyiségfejlődés segítése szempontjából a személyiséggel kapcsolatos ismereteket a Személyiség és pedagógia (Nagy, 1994a), az Én(tudat) és pedagógia (Nagy, 1994b), valamint a Tanterv és személyiségfejlesztés (Nagy, 1994c) című tanulmányokban már elemeztük. Ezért ezekre a tanulmányokra utalva e témát közvetlen hivatkozások nélkül kezelhetjük. Ennek köszönhetően a jelen tanulmányban a fejlődés és a segítség kérdéseire irányíthatjuk figyelmünket. (Jelezzük, hogy ez a dolgozat egy készülő pedagógiai kézikönyv újabb előtanulmánya.)

Proszociális viselkedés és személyiség

Az utóbbi két-három évtizedben lényeges fejlemények tanúi lehetünk azokban a tudományágakban, amelyeket a fentiekben az integrált multidiszciplináris pedagógia forrásaiként vettünk számba, és amelyek lehetőséget kínálnak a nevelés mibenlétének újraértelmezési kísérletéhez. Ahhoz, hogy e fejlemények pedagógiai jelentőségét beláthassuk, előbb egy rövid áttekintést adunk, majd a fontosabb fejlemények ismereteinek alapján a szociális kompetenciával és annak fejlődésével ismerkedünk. Mindez elvezet a proszociális (segítő) viselkedés és személyiség értelmezéséhez és előkészíti a nevelés alapvető feladatainak és mibenlétének újraértelmezését.

A forrástudományok néhány fejleménye

Öröklött komponensrendszer

Évszázadunk első harmadában az ösztönök túlértékelésének, a személyiség néhány alapösztönrel történő magyarázatának ellenhatásaként a behaviorista pszichológia elutasította a viselkedést befolyásoló öröklött adottságok létét; azt az elvet követte és hirdette, hogy mindaz, ami sajátosan emberi, a viselkedéstanulásnak köszönhető. Hasonló alapon álltak az antropológusok is: ami sajátosan emberi, az a kultúra átszármaztatásának köszönhető. Közben végeérhetetlenül folyt a terméketlen vita arról, hogy az intelligencia színvonala milyen mértékben függ az örökléstől és a környezettől. Évszázadunk kétharmada úgy telt el, hogy nem sikerült közelebb jutni annak a problémának az eredményes kutatásához, hogy a személyiség fejlődésében, viselkedésében, gondolkodásában milyen szerepet játszanak a nembeli és egyéni öröklött adottságok. A paradigmaváltást az etológia rendkívüli sikerei alapozták meg, majd a humánétológia és a szociobiológia viharos fejlődése valósította meg.

A humánétológia az emberi viselkedés biológiai alapjait kutatja. *Eibl-Eibesfeldt*, a Max Planck Intézet Humánétológiai Intézetének igazgatója, a Nemzetközi Humánétológiai Társaság elnöke közel ezeroldalas műben (1989) foglalta össze az addig elért eredményeket, amelyek gyökeresen átalakították ismereteinket az emberi viselkedés biológiai alapjairól, öröklött adottságairól. Ezek lényegét pedagógiai szempontból a következőkben látom.

Az egyénnel a természeti és a társadalmi környezettel megvalósuló kölcsönhatását, vagyis a viselkedését lebonyolító pszichikum, személyiség alapját több száz öröklött komponens képezi. Az öröklött komponensek egy része csak a születés után bontakozik ki a differenciálódás genetikai programja szerint. Így például a szexuális viselkedés motivációs mechanizmusa (motívuma) mint öröklött komponens csak jóval a születés után alakul ki. Más öröklött komponensek viszont a születés után leépülnek, mint például a tenyérreflex (ha a csecsemő tenyerébe tesszük az ujjunkat, olyan erővel szorítja meg, hogy a gyereket levegőbe emelhetjük; ez a reflex később kialszik). Ismét mások csak sok gyakorlás eredményeként válnak hatékonyá (például a járási reflex már a születés után működik, de a járás csak sok előkészítő és próbálkozó gyakorlás után válik lehetővé). Az öröklött komponensek a használat hiányában háttérbe szorulhatnak, gyakori működésük pedig megerősítheti szerepüket, hatékonyságukat – a példákat lásd a következő alfejezetben. Vagyis a tanulásnak, a szocializációnak, a nevelésnek lehetősége, szerepe van abban is, hogy mely öröklött komponensek szorulnak háttérbe és melyek válnak jelentőssé, esetleg dominánssá a viselkedés szerveződésében.

A fenti példák a soktucatnyi *kényszerpályás öröklött komponensek* (fixed-action patterns) közül valók. Az embernek több, mint száz reflexe van, amelyek közül kéttucatnyi sorolható a viselkedést szolgáló reflexek közé (például a szopás, a járás reflexe, a tájékozódó reflex), de nincsenek összetett kényszerpályás mechanizmusai (mint például az, ami a mókus mogyoróelésző viselkedését vezérli). A viselkedés lefolyásához szükséges komponensek különböző fajtái, azok készletei különállóan léteznek. Nagyszámú *öröklött felismerési mintázattal* születünk (például a büzt, a nevetést, az emberi arc sé-

máját öröklött mintázat alapján ismerjük föl). Többszörösített öröklött *motivációs mechanizmussal* (biológiai, fiziológiai, szociális szükséglettel) rendelkezünk, hasonló elemszámú az *érzelmi mechanizmusok* készlete (a szükségleteket jelző, kielégítésükre készítő érzetek, például szomjúságérzet, és az értékelő érzelmek mint például csalódottság, öröm és hasonló repertoárja), valamint a *kivitelező mechanizmusok* készlete (például a megragadás). Az ember öröklött komponensrendszere (a tanult komponensrendszerekkel kölcsönhatásban) az aktuális helyzetnek, körülményeknek megfelelően az öröklött komponensekből: viselkedési reflexekből, a felismerési, a motivációs mechanizmusokból, az értékelő, a jelző, az expresszív, a kivitelezésre készítő érzelmekből és a kivitelező mechanizmusokból szervezi a viselkedés folyamatát, alkotja az aktuális komponenseket. Vagyis nemcsak a tanulásnak köszönhetően, hanem már az öröklött komponensrendszerét tekintve is rendkívül kreatív lény.

A személyiség mint hierarchikus komponensrendszer biológiai alapja

A neuroetológia az emberi agyat a viselkedés szempontjából vizsgálja. *MacLean* (1970) szerint az agy hierarchikus viselkedésszabályozó rendszer. Az *öröklött komponensrendszer* vezérlését az őshüllő agy (protileptilian brain) valósítja meg. Erre épült rá az ősemelő agy (paleomammalian brain), amely lehetővé teszi a tanulást, feloldja az öröklött komponensrendszer alóli függőséget, megoldja az ontogenetikus adaptivitást, a *tapasztalati komponensrendszer* létrejöttét és működtetését (a tapasztalati komponensrendszer implicit szabályok alapján a tanult építőelemeket is felhasználva alkot komponenseket). Az erre ráépülő újemelő agy (neomammalian brain) a tapasztalatok kötöttségei alóli felszabadulást is lehetővé teszi. Ennek a szintnek köszönhetően jelenik meg a játék, vagyis a szimulatív viselkedés, válik lehetővé a természet és a társadalom értelmezése, viselkedési, működési szabályaik megfogalmazása, az ismeretek világtudattá, *értelmező komponensrendszerre* szerveződése, a viselkedésnek e szabályokhoz, a személyes világtudathoz viszonyított szervezése (az értelmező komponensrendszer explicit szabályokat követve alkot komponenseket). A két agyfélteke ismert specializálódása képezi *MacLean* szerint a hierarchia negyedik szerveződési szintjét, amely az önreflexió, az éntudat, az *önértelmező komponensrendszer* kialakulását, a viselkedésnek önismeretünk, éntudatunk általi irányítását teszi lehetővé (az *önértelmező komponensrendszer* az ember, a személyiség, a saját személyiségünk explicit működési, viselkedési szabályait is felhasználva alkot komponenseket). Az aktuális viselkedés a hierarchia szintjeinek teljes komponenskészleteiből merítve, a szintek kölcsönhatásaival, konfliktusaival (egymást erősítve, gátolva, egymással ütközve) valósul meg. Ugyanakkor bármelyik szint aktuálisan vagy az egyes személyekre jellemzően domináns lehet. A komponensrendszerek hierarchikus szerveződési szintjeinek (komplexitás-növekedés, fejlődés/fejlettség szerinti modelljének) nincsen köze a fejlődési fokozatok, szakaszok tévesnek bizonyult elméleteihez. Egyébként a pszichológia már régen megsejtette a személyiség hierarchikus jellegét, amely *Freud* (id, ego, szuperego) óta sokféle felfogásban, terminológiával ismételt megfogalmazódott. A biológiai alapok feltárása hozzájárulhat a személyiség fejlődés/fejlettség szerinti hierarchiájának újraértelmezéséhez, a különböző metaforikus elgondolások egységes modellé fejlesztéséhez. (A négy kiemelt

kifejezést az áttekinthetőséget is szolgáló integratív pedagógiai terminológiának szánom.)

Altruizmus

A hatvanas évek végén elméleti problémák merültek föl a szociális viselkedés biológiai értelmezésében. A főemlősök szociális viselkedésének biológiai alapjai és az ember szociális viselkedése között nem lehetett biológiai hidat verni az egyértelműnek látszó tények sokasága ellenére. Ez a probléma vezetett a szociobiológia megszületéséhez, amely az altruizmus biológiai alapjainak felderítésével törekedett közelebb jutni a problémák megoldásához. A kezdeti eredményeket és a szociobiológia megszületését *Wilson Szociobiológia: új szintézis* című művének megjelenése (1975) hozta meg. Amint az a fontos felismerésekkel lenni szokott, *Wilson* a támadások keresztútjába került, biológiai redukcionizmussal vádolták a közös biológiai alapokat bemutató modellek túláltalánosításai miatt. Eredményeit maguk az etológusok is kritizálták (lásd például *Eibl-Eibesfeldt*, 1989. 91–103. o.), de inkább azért, mert a biológiai modellek önérdekre vezették vissza az altruizmust, ami kétségtelenül egyoldalú megoldási kísérlet, de ennek köszönhetően az altruizmus fogalma kiszabadult a nehezen érthető önfeláldozás, adakozás szűk értelmezési keretéből, és a téma kutatásának robbanásszerű expanzióját eredményezte nemcsak az etológiában (a pedagógiai szempontból fontos újabb eredményekről a következő alfejezetben lesz szó), hanem a pszichológiában és az antropológiában is.

Proszocialitás

Századunkban kéttucatnyi személyiségelmélet született, amelyek szinte kivétel nélkül pszichiátriai fogantatásúak, főleg a beteg, a pszichikus problémákkal küszködő személyek kezelésével szerzett tapasztalatokból, tudásból építkeztek. A gyógyító szándék miatt érthető egyoldalú szemléletmód lehet az egyik oka annak, hogy a különböző személyiségelméletek folyamatosan együtt élnek (az e tárgyban kiadott vastag kézikönyvek sokasága ezek ismertetését adja), integrációra, egységes személyiségelmélet kidolgozására nem lehetett remény. A hatvanas évek végétől gyakorlati és elméleti okok miatt előtérbe került az egészséges személyiség pozitív sajátosságainak kutatása. Ennek a paradigmaváltásnak az altruizmus a központi problémája, témája. Az etológiai kutatók az aktuálisan észlelt helyzet által kiváltott altruisztikus viselkedés megfigyelését végezhetik. Az ember életében is alapvető jelentőségű az aktuális helyzet észlelése által involvált, elindított altruisztikus viselkedés (például ivadékgondozás, vészhelyzetben segélynyújtás). Az ember azonban az aktuális helyzet involváló hatása nélkül is kész és képes altruisztikus, morális viselkedésre. A táguló értelmezési tartomány megfelelő terminológiát igényelt. E célra a pozitív, a segítő és a proszociális viselkedés kifejezések terjedtek el. (A terminológiai letisztulás még nem zárult le, de a körvonalak eléggé egyértelműek. A pozitív és a negatív viselkedés, személyiség kifejezések a legátfogóbbak, de kevésbé használatosak, a segítő, illetve a proszociális és az antiszociális viselkedés, személyiség terminusok széleskörűen elterjedtek. A köznyelvi segítés megneve-

zés inkább a gyakorlati területeken, a viselkedéssel, a készségekkel, a képességekkel kapcsolatban általános – a témáról ebben az alfejezetben lesz szó –, illetve a proszociális műszóval stiláris okok miatt szinonimaként működik. Az altruizmus egyre inkább az emberre vonatkoztatva is csak az involvált proszociális viselkedést jelöli.)

Ervin Staub 1978-ban és 1979-ben megjelent kétkötetes műve (Pozitív szociális viselkedés és moralitás) foglalja össze a pszichológiában végbemenő fordulat kezdeti eredményeit. A kutatások további gyors expanziójának közleményei közül a pedagógiai szempontból is fontos *Proszociális viselkedés* című tanulmánygyűjteményt emeljük ki (*Clark*, 1991). (Magyarul a hetvenes években keletkezett, főleg német nyelvű anyagokból adott válogatást *Szilágyi Vilmos*, 1980, 1983.) Mivel a továbbiakban a segítsérről, a proszocialitásról lesz szó, e helyen csak az értelmezési tartomány bővülésének elméletileg és gyakorlatilag egyaránt fontos és pozitív következményére történjen utalás. Annak köszönhetően, hogy a kutatások az önfeláldozó, önzetlenül adakozó, a helyzet által involvált altruizmus fogalmát kitágították, *a proszocialitás a másik ember, a csoport és a másik csoport, a társadalom és a másik társadalom, az emberi nem túlélését, jobblétét szolgáló, segítő életmódként értelmezhető*. Mint a később sorra kerülő kifejtésből kiviláglik, a proszocialitásnak ez az átfogó tartalma nem azonos az együttműködéssel és nem feltételezi az önérdék és a csoportérdék érvényesítését szolgáló vezetés és versengés feloldását, szerepének csökkenését. Továbbá a proszocialitás átfogó fogalma magában foglalja a moralitást abban az értelemben, hogy a proszociális viselkedés erkölcsösnek, annak elmaradása, megkerülése, kijátszása erkölcstelennek minősül, bár jogilag általában nem szankcionálható. Ugyanakkor a jogszabályok megszegése, kijátszása szankcionálható és általában erkölcstelennek is minősül, de a jogszerű eljárás is lehet erkölcstelen, ha az szembekerül a fenti értelemben vett proszocialitással.

Szociális tanuláselmélet

A viselkedés pozitív/negatív megerősítésével operáló behaviorista tanuláselmélet egyoldalúságát kiegészítendő született meg a szociális tanuláselmélet, amely végül is egy újabb személyiségelméletté fejlődött. Az előkészítő munkálatok az ötvenes évekre nyúlnak vissza, az elmélet kidolgozása azonban szintén a hatvanas évek végétől bontakozik ki. Az első összegzést *Rotter* úttörő munkásságára támaszkodva az elmélet kibontakoztatója végezte el a *Szociális tanuláselmélet* című művével (*Bandura*, 1977). A továbbfejlesztés elsősorban *Mischel* (lásd például 1973, 1986 és 1990) nevéhez fűződik. Az elmélet abból indul ki, hogy a személyiség a tanult viselkedés igen gazdag repertoárjával rendelkezik (mai terminológiával: tanult komponensrendszerrel), amelyet túlnyomóan a szociális helyzetek, interakciók alapján sajátítunk el (ez az elmélet nevének magyarázata). A kérdés az, hogy e készlet felhasználása, a komponensrendszer működése milyen szabályok, elvek szerint történik, a viselkedés milyen szabályszerűségeknek köszönhetően valósul meg, továbbá az, hogy a készlet gyarapodásának, vagyis a szociális tanulásnak melyek a sajátosságai. A mintaszerű kísérletek és kutatások válaszai pedagógiai szempontból (is) rendkívül jelentősek.

Az elmélet szerint az ember nemcsak ingerekre válaszoló, nemcsak ingerkereső lény, vagyis nem csupán az aktuális szükségletei és a közeg ingerei szabályozzák visel-

kedését, hanem annak előképei is. Az emberi viselkedés szabályozásában, a döntéshez és a kivitelezéshez szükséges komponensek megválasztásában, használatában alapvető szerepet játszanak a komponenseket szelektáló, viselkedéssé szervező, működtető elvárások (a siker és a kudarc elvárható valószínűsége az objektív körülmények és a szubjektív tényezők, a saját kompetencia megítélése alapján, a siker és a kudarc várható előnyös és hátrányos következményeinek becslése), valamint a szemléleti és verbális modellek, tervek. Ugyanis bármilyen viselkedés szabályozásának az a kiinduló feltétele, hogy létezzen valamilyen viszonyítási alap (szükséglet, cél, elvárás, cselekvési terv stb.), amihez a viselkedés folyamata, eredménye visszacsatolható, az értékelés elvégezhető. Ez a magyarázata annak, hogy az értelmező komponensrendszer, majd az önértelmező komponensrendszer gyarapodásával kényszerűen alakul ki a személyes világtudat és az éntudat mint általános viszonyítási alap, amely nélkül egzisztenciális jelentőségű értelmező döntés nem hozható, amely nélkül az ilyen viselkedés eredményét nincs mihez visszacsatolni, nincs mihez viszonyítani.

Az öröklött és a tanult (kondicionálással elsajátított) kényszerpályás mechanizmusok a kulcsinger által indított és a közeg aktuális észlelése által szabályozott viselkedést működtetnek. *Bandura* egyik legnagyobb érdeme, hogy gondos kísérletekkel bizonyította: *a viselkedés szabályozása magának a viselkedésnek az előzetes elvégzése, elsajátítása, vagyis kondicionálás nélkül is lehetséges, ha létezik a mások viselkedésének megfigyelése alapján elsajátított modell (a megfigyelt viselkedés dinamikus képzete)*. A viselkedés szabályozásának ez lesz a tervrajza, viszonyítási alapja, amely kiválasztja és viselkedéssé szervezi a készletek alkalmas komponenseit. A kognitív viselkedésszabályozás, a verbális interakció jelentőségének felismerése, a szociális tanuláselmélet ilyen irányú továbbfejlesztése *Mischel* érdeme. Ennek az a lényege, hogy a természeti és társadalmi rendszerek, az élőlények működését, viselkedését értelmezzük, a felismert szabályszerűségeket, vagyis az implicit szabályokat explicit szabályokká (normákká, elvekké, tervekké, törvényekké, programokká stb.) fogalmazzuk. *A szabályok ismerete lehetővé teszi, hogy maga a szabály váljék viszonyítási alappá. A viselkedés szabályozása: a visszacsatolás, az értékelés annak alapján történik, hogy az egyes döntések és akciók mennyiben felelnek meg a szabálynak. Az ember szabályalkotó és szabályhasználó, vagyis nemcsak értelmes, hanem értelmező lény is.* Ezáltal válik képessé, hogy a tapasztalat kötöttségei alól is felszabaduljon, ugyanakkor ennek következtében fennáll a realitástól való elszakadás veszélye. Az is *Mischel* érdeme, hogy a személyi változók (person variables) bevezetésével felerősítette, kognitív szintre emelte az önmagunkhoz viszonyítás szerepét a viselkedésszabályozásban. Például *önbizalmunk, saját kompetenciánk aktuális értékelése, figyelembevétel, viszonyítási alapként kezelése viselkedésünk szabályozásában, az önértelmező viselkedés kutatásának nyitott kaput.*

A segítség gyakorlata

Az ipari országokban évszázadunk második felében a segítség a társadalmak legkiterjedtebb professzionális, félprofesszionális tevékenységrendszerévé vált. A speciális segítő szakmák (pszichiáterek, pszichoterapeuták, pszichológusok, szociális munkások) növekvő tábora mellett a pedagógusok, papok, orvosok, nővérek, jogászok, rendőrök,

tűzoltók, katonai kiképzők és sok más foglalkozás lényegi sajátása a segítség. Ma már minden humán szolgáltatás művelőivel szemben alapvető követelmény a segítőkészség. Ismeretes, hogy a fejlett társadalmak keresőinek kétharmada, háromnegyede a szolgáltató ágazatban dolgozik. Emellett rohamosan növekszik a laikus segítők tábora. Például az Egyesült Államokban a felmérések szerint a nyolcvanas években a felnőtt népesség mintegy fele minden évben végzett valamilyen önkéntes segítő tevékenységet (*Clary és Snyder, 1991. 128. o.*). Végül a családi élet, a gyermeknevelés, a munkahely, a legkülönbözőbb közösségi lét is egyre jobban igényli a segítőkészséget és a fejlettebb segítő képességet. Érthető a gondolat, az igény: Mivel az interperszonális segítség ennyire általános emberi gyakorlat, felmerül a kérdés, nem lenne-e szükséges olyan általánossá tenni a segítségre való felkészítést, mint amilyen általános az írás, olvasás, számolás tanítása (*Egan, 1986. 4. o.*). Az is érthető, hogy az elmúlt évtizedekben tucatszámra jelentek meg a segítő készségek fejlesztését szolgáló kézikönyvek, oktatócsomagok (lásd például *Carkhuff, 1969; Cormier és Cormier, 1979, 1985; Brammer, 1979; Perlman, 1979; Carkhuff és Anthony, 1979; Marshall és Kurtz, 1982; Egan, 1985, 1986*). Hazánkban a nyolcvanas években indult meg a segítő szakmák kibontakozása. Megkezdődött a szociális munkások, a családsegítők, a pszichoterapeuták képzése. Nálunk is gyarapodik a szakirodalom. Például Személyiségfejlesztés címen sorozat indult (*Telkes, 1989; Fodor, 1989*), *Balog Miklósné* szerkesztésében Szociális segítő (1991) címmel jelent meg tananyag. *Buda Béla* több könyve is hozzájárul a segítő szakmák színvonalának fejlődéséhez (az újabbak közül lásd 1993, 1994a, 1994b).

A kompetenciák mint a személyiség funkcionális komponensrendszerei

Az ismeretek, fogalmak növekvő áradatával egyidejűleg növekszik az integráció igénye, az integratív fogalmak kialakulása, a metaforikus fogalmak háttérbe szorulása vagy integratív fogalmakká fejlődése. Például a motívumok, a szokások, a készségek, a képzetek környelvi fogalmak maradnak, ha nem fejlődnek integratív fogalmakká, vagyis nem tisztázott, hogy mely átfogóbb (fogalom)rendszer összetevői, mi az egymáshoz való viszonyuk, milyen összetevőkből épülnek föl, mi az átfogóbb rendszerben betöltött szerepük, milyen feltételekkel, milyen módon teljesítik szerepüket. A kognitív tudományok például az információfeldolgozás fogalmával az információk vételét, közlését, kódolását, átalakítását, tárolását egységbe foglalva lehetővé tették, hogy világossá váljék: a megismerés, a gondolkodás, a kommunikáció, a tanulás egymást erősen átfedő fogalmak, egymáshoz való viszonyuk, az információfeldolgozásban betöltött szerepük, saját komponenseik és működésük tisztázása nélkül megmaradnak környelvi (metaforikus) fogalmaknak, nem fejlődhetnek integratív, modellképző fogalmakká. Az információfeldolgozást megvalósító komponensrendszert egyre gyakrabban kognitív kompetenciának nevezik, amely a személyiség egyik átfogó nagyrendszere és amely a kognitív képességek és a kognitív motívumok rendszere.

A személyiség legátfogóbb funkcionális rendszereit számba véve a személyiség funkcionális modelljét kapjuk. Biológiai értelemben a viselkedésnek két alapfunkciója van: az egyed, a személy túlélése és a faj túlélése. Az embernek mindenekelőtt önmagát (szerkezetét és személyiségét) kell stabilizálnia (fenntartania, karbantartania) bioló-

giai és pszichikus szükségleteinek, igényeinek kielégítésével, egészséges és kulturált életmódjának kialakításával, fenntartásával. Ezt szolgálja a *személyes kompetencia*, amely a személyes motívumok (szükségletek, önbizalom, életprogramok és hasonló), valamint a személyes képességek (önkiszolgálás, önértékelés stb. és a hozzájuk tartozó szokások, készségek, ismeretek sokaságának) készleteivel működő komponensrendszer. Az együttélést, a szűkebb, tágabb közösséget, a társadalmat szolgáló viselkedés a *szociális kompetenciának* köszönhetően valósul meg. E kompetenciák működésének feltétele, eszköze az információfeldolgozás, vagyis a *kognitív kompetencia*. E három általános kompetenciából a munkamegosztás következtében sok ezer *speciális kompetencia* (szakma, hivatás, hobbi stb.) differenciálódott, amelyekből egy-egy személy általában csak néhányal rendelkezik. A személyiség legfelsőbb viszonyítási alapja, viselkedésének legáltalánosabb szabályozója az éntudat és a személyes világtudat (ezek integrált ismeret- és motívumrendszere).

Ebben a tanulmányban a továbbiakban főleg a szociális kompetenciáról lesz szó. E helyen a többi kompetencia (ezekről lásd Nagy, 1994b, 1994c, 1994d) megemlítése azt a célt szolgálta, hogy a szociális kompetencia a személyiség funkcionális modelljének összetevőjeként jelenjen meg.

A szociális kompetencia kreativitása és értékrendje

Szociális kompetencia

A személyiség funkcionális modelljének felvázolásakor előrebocsátottuk a kompetencia fogalmát. Most a szociális kompetencia részletesebb kifejtése előtt utalunk e köznyelvi szó szakmai fogalomra alakulására. A történet és motivációja hasonlít a fentiekben ismertetett fejleményekhez. Az előzmények az ötvenes évek végétől jelentek meg. Például White (1959) a kompetencia fogalmát a motiváció, Iscoe (1974) a kompetens közösség szempontjából emelte be a szakmai fogalmak körébe. Az előkészítő folyamatok a kompetencia modell kidolgozásával zárultak (Albee, 1978; Wine, 1981). A segítő hivatások (például a pszichiátria) az úgynevezett defekt modell szerint működtek. Ennek értelmében a patológikus, a szociálisan deviáns viselkedés kutatása, gyógyítása, a mentális egészség védelme dominált az elméletben és a gyakorlatban egyaránt. Ezzel szemben a kompetencia modell a humán funkciók teljességét magában foglalja és ezen belül a pozitív motívumokra, a képességekre esik a hangsúly. A problémák általában abból adódnak, hogy kezelésükben az emberek nem eléggé kompetensek vagy kompetenciájuk diszfunkcionális. Ebből az következik, hogy a kompetencia fejlesztése az elsődleges feladat mind a megelőző korai szocializáció, a nevelés és a képzés eszközeivel, mind pedig a már kialakult pszichiátriai problémák megoldásával. Hiszen ha a fejletlen, a diszfunkcionális kompetencia nem fejlődik, nem változik meg, a pszichiátriai kezelés tüneti szintű marad. (A mentálhigiéné legújabb hazai irányzatai egészen közel állnak a kompetencia modell szemléletmódjához, Buda, 1994b; Benkő, 1995.)

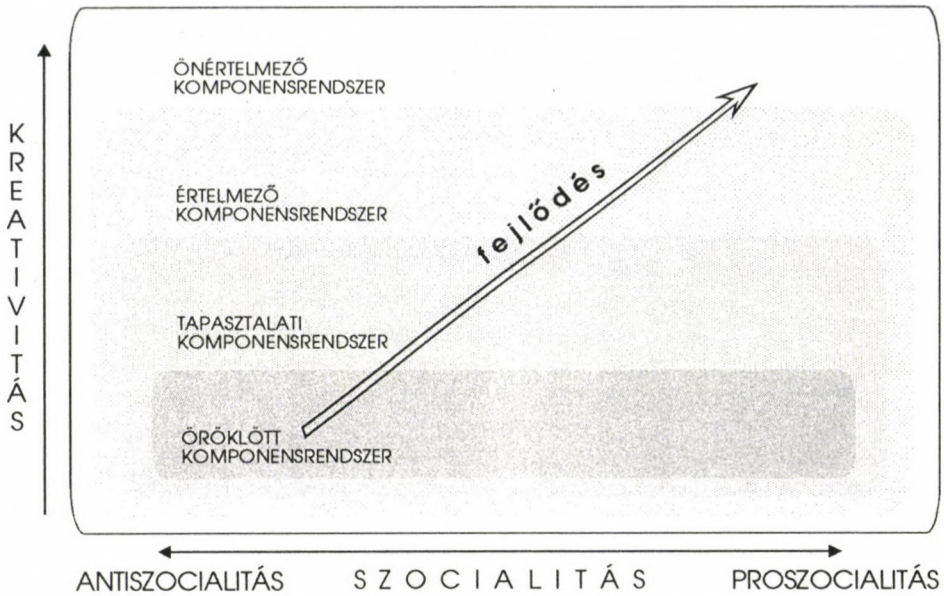
A kompetenciát, így a szociális kompetenciát is a szociális megismerés (percepció, felismerés, kogníció), a szociális motívumok és a szociális képességek, szokások, készségek, ismeretek komplex rendszerének tekintik a szerzők (lásd például Sarason,

1981). Bár a szociális kompetenciáról mint a személyiség egyik alapvető funkcionális komplex rendszeréről ma még nincsenek átfogó modellek, gyakorlatilag azonban minden együtt áll a komponensrendszer elméletét felhasználó modell felvázolásához. Ennek értelmében: *a szociális kompetencia a szociális kölcsönhatásokat megvalósító, önmódosító, komplexitásnövelő (kreativitásnövelő) hierarchikus komponensrendszer.*

A *szociális kölcsönhatás* egyén–egyén, egyén–csoport, csoport–csoport, csoport–társadalom és társadalom–társadalom között lezajló esemény (viszony, kapcsolat, viselkedés), valamint e tényezők között gondolatilag eltervezett, lejátszott, szemlélőként megélt vagy művészeti alkotások révén átélt szimulatív esemény. A gondolati szociális kölcsönhatás figyelembevétele pedagógiai szempontból éppen olyan fontos, mint a tényleges viselkedés, részvétel a szociális kölcsönhatásokban (amint ez a köznapi tapasztalatokon túl a szociális tanuláselmélet értelmében is nyilvánvaló, hiszen a gondolati kölcsönhatások éppen úgy létrehozhatnak komponenseket, amelyek új komponenssé rögzülhetnek, mint a ténylegesek).

A *szociális kompetencia mint komponensrendszer* öröklött és tanult komponensek készleteivel rendelkezik. Az aktuális komponensek létrejötte, vagyis a tényleges, illetve gondolati szociális kölcsönhatás megvalósulása a meglévő komponensek felhasználásával történik implicit, illetve explicit szabályok rendszerének megfelelően. Az *önmódosítás* a komponensek (szokások, attitűdök, meggyőződések, készségek, ismeretek) változásával, gyarapodásával valósul meg. A *komplexitásnövekedés* a komponensrendszer *hierarchizálódását* eredményezi, amely bonyolultabb kölcsönhatások kezelését is lehetővé teszi. A nevelés feladata ebből a szempontból tényleges, gondolati, szimulatív szociális kölcsönhatások kezdeményezése, feltételeik, lefolyásuk szervezése abból a célból, hogy a meglévő komponensekből aktuális komponensek (aktuális összetételek) jöjjenek létre, aminek következtében a meglévő komponensek a proszocialitás irányába módosulnak és újak születnek. Továbbá az is feladata, hogy a komponensalkotás implicit és explicit szabályai (a személyes világtudat, az éntudat, az életprogramok, a képességek) a proszocialitás irányába módosuljanak, komplexitásuk növekedjen, fejlődjenek.

Az 1. ábra a szociális kompetencia hierarchiáját szemlélteti a személyiség fent vázolt hierarchikus modelljének megfelelően. A négy egymásba skatulyázott halmaz azt kívánja jelezni, hogy a hierarchia négy szintje egymástól elválaszthatatlanul részt vesz a szociális kölcsönhatásban olyan értelemben, hogy a felsőbb szintek csak az alsóbb szintekkel együtt képeznek működő rendszert. Az öröklött komponensrendszer a biológiai funkciókat tekintve viszonylag kevés tanult komponenssel is működik. A tapasztalati komponensrendszer csak az öröklött komponensrendszerrel együtt funkcionálhat és így tovább. Az ábra alsó tengelye a szociális kompetencia értékrendjére utal. A szociális kompetencia *fejlődését* a *kreativitásnövekedés*, az *értékrend proszocialitás irányába történő módosulás* és a következő alfejezetben tárgyalt *szabályozók optimalizációjának* együttes eredményeként értelmezzük (a szabályozókról lásd a következő alfejezetet). E néhány átfogó gondolat előrebocsátása után ismerkedjünk meg a szociális kompetencia négy komponensrendszerének komponenseivel, működésével és a hierarchizálódással, a kreativitásnövekedéssel.



1. ábra
A szociális kompetencia fejlődése

A szociális kompetencia kreativitásának növekedése

Mivel az embernek nincsenek összetett öröklött kényszerpályás mechanizmusai, mint az állatoknak (zsákmányejtés, udvarlás és hasonló), döntési (felismerési, motivációs, érzelmi értékelő, készítő) és kivitelező mechanizmusai különálló készletek, ezért a születés után minden viselkedését, aktuális komponensét ezeknek a készleteknek a komponenseiből kell létrehozni. (Ez alól talán az érzelmi kommunikáció mechanizmusai és a szopás mechanizmusa tekinthető kivételnek, mivel ezek a többi viselkedési reflexnél valamivel összetettebbek.) Ebből a tényből, az emberré válás e fontos feltételéből a rendkívüli kreativitás, adaptivitás mellett az is következik, hogy tanulás nélkül, vagyis a tanult komponensrendszer létrejötte nélkül az ember életképtelen lenne. Hiszen minden aktuális döntés kényszerűen próbálkozással születne, aminek következtében elvileg minden második döntés kudarchoz vezetne. További sajátosság, hogy a kivitelezést illetően nincsenek öröklött válaszok, mozgósítható összetett mechanizmusok, a kivitelezést elemekből kellene létrehozni, ami bizonytalanná, lassúvá tenné a viselkedést.

Mivel a viselkedési reflexeknél összetettebb öröklött válaszmechanizmusaink nincsenek, ezért az öröklött komponensrendszer megismerése szempontjából az öröklött döntési mechanizmusok készletei a fontosabbak. Ezek közül alaposan ismert a másfél tucatnyi biológiai szükséglet, nem ennyire feltárt még a fél tucatnyi fiziológiai szük-

séglet, az értékelő érzelmek, a jelző, készítő érzések készlete. Ami a szociális kompetencia öröklött komponensrendszerét illeti, jelenleg a döntési mechanizmusok globális megközelítésénél tart a humánétológia (vagyis a felismerési, a motivációs, az érzelmi mechanizmusokat együtt kezeli). Az ilyen értelemben vett öröklött komponenseket hajlamnak (tendency, disposition) nevezik. A *szociális hajlamok* teljes feltérképezése még nem zárult le, de a pedagógia szempontjából a tucatnyi fontosabb komponens elég jól ismert (*Eibl-Eibesfeldt*, 1989. 166–359). Az érzelmi kommunikáció tanulmányozása ugyan *Darwin* e tárgyban megjelent híres könyve (1872) óta folyik, de a szociális kompetenciában, viselkedésben játszott központi szerepe csak *Buck* közleményei alapján vált nyilvánvalóvá (*Buck*, 1984, 1989; *Buck és Ginsburg*, 1991). A pedagógiai szempontból is fontosabb szociális hajlamok: párképzés, családalapítás, utódgondozás, kötődés, rangsorképzés, csoportképzés, területbirtoklás, tulajdonlás; az elért, kialakult szociális helyzet fenntartása, védelme. A szociális hajlamok működése, hatásmechanizmusa részletesen ismert, pedagógiai célú feldolgozásuk és hasznosításuk még megoldatlan. E tanulmány csak arra vállalkozhat, hogy egy példán (legyen ez a csoportképzés) szemléltesse a problémákat és lehetőségeket.

Az ember elődeinek csoportképző hajlamát követve évezredek sokaságán át főleg rokonsági alapon és viszonylag laza rangsor szerint szerveződő 30-60 fős csoporttársadalmakban élt. A csoporttársadalom elemi csoportok (családok, vadászok, gyerekek stb.) egysége. Létezésük feltétele az öröklött komponensrendszer komponenseiből létrejövő aktuális komponensek (összetételek) tanult komponensek készleteivé (szokásokká, attitűdökké, készségekké, ismeretökké) rögzülése, amely túlnyomóan a spontán szocializáció folyamataiban valósult meg. A csoporttársadalom a totális szocializáció, a tapasztalati komponensrendszer létrehozásának és működésének tökéletes feltételrendszere. Az egyes csoporttagok tapasztalati komponensrendszereinek túlnyomórészt közös komponensei a csoportkultúra hordozói. Ugyanakkor viszonylag gyors, generációs léptékű módosulások lehetségesek az egyes emberek komponensrendszereinek módosult, új komponenseinek köszönhetően, amennyiben azok általánosan elterjedtek, vagyis a csoportkultúra elemévé váltak. A csoportkultúra a kohézió, a csoportérdek alapja, amely a csoport fennmaradását, túlélését szolgálja mint a belső konfliktusok megoldásának és a külső veszélyek elhárításának motivációs forrása. A csoporttársadalmak tanulással alakuló csoportkultúrái az öröklött komponensrendszer kreativitása, variabilitása következtében szükségszerűen egymástól különbözővé alakultak. Ezért a csoporttársadalmak egymástól elszigetelve, egymással szemben állva, kevés átjárást megengedve léteztek.

A fejlődés a csoporttársadalmak közötti kapcsolatok és átjárások növekedését eredményezte, ami végül is a tömegtársadalmak kialakulásához, a csoporttársadalmak fokozatos felszámolásához vezetett. Ennek következtében megszűnt a totális spontán szocializáció optimális hatékonyságú közege is, ami az egyén felszabadulását eredményezte a csoporttársadalom rendkívül szoros kötelékei alól. A tömegtársadalmak a kialakuló vallások, ideológiák, eszmék, valamint parancsolatok, normák és a hozzájuk rendelt szankciók által hozták létre a családi, a lokális szocializáció feletti kohéziós erőt. Ez a rendszer az iskolázatlan tömegekkel évezredekig működőképes volt. Századunkban azonban tömegessé vált az iskolázás, a népesség egyre nagyobb rétegeinek a műveltsé-

ge, intellektuális fejlettsége lényegesen megnövekedett. Az ilyen társadalmakban az ősi világnézetek, régi és új ideológiák szocializáló, kohéziós ereje fokozatosan gyöngül, miközben a családok szocializációs hatékonysága csökken, ugyanakkor az intézményes nevelés továbbra sem képes eredményesebben segíteni a szociális kompetencia fejlődését. Egyidejűleg növekszik a társadalmak érintkezése, átjárhatósága, egyelőre főleg gazdasági egymásba hatolása, vagyis megindultak az integrációs, globalizációs folyamatok.

Ezek a folyamatok a csoporttársadalmak felszámolódásával, a tömegtársadalmak létrejöttével mérhető léptékűek és jelentőségűek. Jelenleg a magasan iskolázott országokban a családi, a lokális szocializáció fellazulásának, a tömegtársadalmi szocializációs hatásrendszerek szétesésének időszakában élünk. Ennek következtében az egyes emberek tapasztalati komponensrendszere kialakulatlan marad vagy a sokféle, egymásnak is ellentmondó hatás, lazább külső kontroll miatt megbomlik, aminek az a következménye, hogy növekszik az öröklött komponensrendszer szerepe a viselkedés szabályozásában.

Az öröklött és a tapasztalati komponensrendszer implicit szabályok alapján működik. Vagyis az ember ezen a szinten nem ismeri ezeket a szabályokat, a világnézetek, ideológiák, életprogramok viselkedésszabályozó működése ismeretlen. A viselkedés verbalizált parancsolatai, normái pedig külső elvárások, korlátok, amelyeket kényszerből, jobb belátásból vagy meggyőződésből követünk. A szociális kölcsönhatások szabályainak, a szociális kompetencia mint hierarchikus komponensrendszer működési szabályainak az ismerete nélkül élünk, implicit szabályrendszerek alapján szerveződik a viselkedésünk, az életünk.

A természeti folyamatok megismerésében egy szűk réteg már évszázadokkal ezelőtt túljutott a tapasztalati, metaforikus szinten. Explikált szabályokkal (modellekkel, törvényekkel) értelmezi a természeti folyamatokat. Az ilyen szabályok, modellek gyökeres változást eredményeznek az emberi tevékenység szabályozásában. Az implicit szabályokkal megvalósuló viselkedés, tevékenység irányítása a folyamatról, az eredményről visszacsatolt információk alapján megy végbe. Az explicit szabály lehetővé teszi, hogy a szabályhoz (is) viszonyított tevékenységet végezzük. Ennek köszönhetően rendkívül komplex tevékenységek válnak elvégezhetővé (például a mai nagyipari gyártási folyamatok explicit szabályrendszereknek köszönhetően váltak lehetővé). A szabályalkotás, a szabályhasználat az *értelmező komponensrendszer* kialakulásának köszönhető. A magasan iskolázott társadalmakban a népesség nagy hányada ismeri az alapvető természeti folyamatok és az ezekre épülő munkafolyamatok explikált szabályait, azokat képes használni is. A társadalmi élet minden zugát is átszövik a szabályok.

Joggal feltételezhető, hogy a szociális kölcsönhatások implicit szabályai is explikálhatók (a tudományok egész sora sikerrel fáradozik e feladat megoldásán), ezek elsajátíthatók, az emberek egyre szélesebb rétegeiben kialakulhat az *önértelmező komponensrendszer*, amely a szociális kompetencia magasabb szintre fejlődését eredményezheti. Ez a fejlettségi szint remélhetően lehetővé teszi, hogy a sokféle szocializáció, ideológia, eszme együttélése ellenére az egyén a különböző szocializáltságú, különböző eszméket, meggyőződéseket követő emberek, csoportok és társadalmak rendkívül bonyolult kölcsönhatásainak részeseként ne legyen az ilyenné alakuló világ értetlen, ki-

szolgáltatott elszenvedője, ne váljék a sokféle másság, a diszfunkcionális szociális kompetencia okozta értelmetlen konfliktusok áldozatává. Feltehetően ez lehet az integrációs, globalizációs folyamatok által fejlesztett, annak megfelelő, önértelmező szintű szociális kompetencia. *Csikszentmihályi Mihály* *The Evolving Self* című könyvében (1993) rendkívül meggyőzően érvel e mellett a lehetőség mellett (lásd még *Nagy*, 1994b). A pedagógia feladata e lehetőség feltárása, hogy a nevelés eredményesen segíthesse az önértelmező komponensrendszer kialakulását, más szóval az én kibontakozását.

Buck és *Ginsburg* végső következtetése (1991. 172. o.) abban foglalható össze, hogy a szocialitás minden formájának az öröklött érzelmi kommunikáció az alapja. Ez nem a mindennapi tapasztalatainknak megfelelő tény miatt fontos, mely szerint a tettelességtől eltekintve minden szociális kölcsönhatás kommunikáció által valósul meg, hanem azért, mert ennek öröklött alapjaként az érzelmi kommunikációt mutatja föl, továbbá azért, mert a szocialitás minden formájának ez az öröklött alapja. Ez nem kevesebbet jelent, mint azt, hogy többek között sem az altruisztikus, proszociális, sem az antiszociális viselkedés nem öröklött. Ezek genetikai alapja az érzelmi kommunikáció. A komponensrendszer-elmélet nyelvére lefordítva: a szociális kompetencia öröklött komponensrendszere a szociális hajlamok mellett az érzelmi kommunikáció komponenskészleteivel működik, ezekből szerveződnek a szociális kompetencia önmódosító, komplexitásnövelő folyamatai.

Az érzelmi kommunikációnak két komponens-fajtája különböztetendő meg: az érzelmeknek megfelelő jelek készlete és e jelek felismerési mechanizmusainak készlete. Az érzelmek öröklött beidegzések révén észlelhető jelekként is megnyilvánulnak (arckifejezés, nevetés és hasonlók). Valamennyi érzelem-jelnek létezik megfelelő öröklött felismerési mechanizmusa (például a dühös arckifejezés, a nevetés, a szomorúságot közvetítő hanghordozás felismerési mechanizmusa), amely az emberben aktiválódott érzelemhez hasonló érzelmet generál az észlelő félben.

Mielőtt e felismerések jelentőségével ismerkednénk, utalunk arra, hogy itt a közkeletűtől – verbális és nem verbális kommunikáció – eltérő felosztásról van szó: a kognitív és a szociális kommunikáció megkülönböztetéséről (a kommunikáció fajtáinak problémáiról lásd *Buda* 1988. 19–30. o.). A kognitív kommunikáció funkciója a tevékenység segítése, a megismerés, a gondolkodás, a tanulás. A kognitív kommunikáció nem verbális (például egy tervrajz) és verbális lehet. A szociális kommunikáció funkciója a szociális kölcsönhatások szervezése (aminek szolgálatában a kognitív kompetencia is közreműködik). A szociális kommunikáció öröklött alapja, elsődleges eszköze az érzelmi kommunikáció. Ezt egészíti ki az egyéb nem verbális és a verbális szociális kommunikáció, amely maga is érzelempromótor/-vevő a hanghordozás eszközeivel és a jelentéshálók érzelemaktiváló hatásaival, de párhuzamosan az öröklött érzelmi kommunikáció egyéb jelei is megnyilvánulnak. Természetesen az érzelmi kommunikáció is függ a vevő fél aktuális beállítódásától, előítéleteitől, elvárásaitól, a közlő fél több-kevesebb sikerrel színészkedhet is, mindez azonban csak tompíthatja, zavarhatja az öröklött érzelmi kommunikáció működését.

A szociális kompetencia értékrendjének módosulása

A komplexitás növekedése, a hierarchia kiépülése a szociális kompetencia kreativitásának növekedését eredményezi. Ez az antiszociális esetben a destruktivitás, a szociális esetben a lojalitás, a proszociális esetben pedig a konstruktivitás kreativitásának növekedését jelenti. A szociális értékrend módosulása pozitív és negatív irányú lehet. A proszociális növekedése, valamint a proszociális globalizálódása pozitív irányú módosulás. Az antiszociális növekedése és az értékrend beszűkülése negatív irányú módosulás. A proszociális növekedéséről e pontban csak a szociális kommunikáció szempontjából lesz szó. Majd ezt követi a szociális értékrend globalizációjának mint a szociális kompetencia fejlődésének rövid jellemzése.

Buck és Ginsburg meggyőzően bizonyítja, hogy az érzelmi kommunikáció öröklött mechanizmusokkal működik. Az érzelmek automatikusan kifejeződnek és az észlelő(k)ben hasonló érzelmek váltódnak ki. A problémát (veszélyt, szükségletet stb.) jelző érzelmek cselekvésre készítetnek. Mivel az érzelemészlelő(k)ben hasonló érzelmek aktíválódnak, az őt is cselekvésre készíteti, bár ő nincsen problémahelyzetben. Amennyiben az érzelmkövetítő a probléma megoldásában akadályozva van, illetve nem képes megbirkózni a helyzettel, az érzelemészlelő(k)ben kiváltódott cselekvési késztetés segítőt beavatkozást eredményezhet. Mivel az emberben nincsenek kényszerpályás kész válaszok, ezért az átvett (vikariális) cselekvési késztetés akcióvá szerveződése is a helyzettel függően nagyon sokféle lehet, de el is maradhat. Vagyis az altruisztikus, a proszociális viselkedés nem öröklött. Ami öröklött, az az érzelmi rezonancia és az átvett cselekvési késztetés. Ebből az következik, hogy az altruizmus, a proszociális szocializálódhat, fejlődése segíthető és gátolható. Jelezzük, hogy a segítőt viselkedés kiváltójának sokan az empátiát tekintik (*Eisenberg és Fabes*, 1991; *Batson és Oleson*, 1991). *Buda Béla* (1980. 85. o.) szerint az empátia célja és értelme a segítség. Nem véletlen, hogy e kijelentésen túl alig esik szó a segítség és az empátia viszonyáról. Ez az összefüggés ma még nem eléggé feltárt, sok az egymásnak ellentmondó eredmény. A téma túlságosan bonyolult és szerteágazó ahhoz, hogy e jelzésen túl kiemelkedő pedagógiai jelentősége ellenére eredményt ígérően integrálni tudnánk.

Buck és Ginsburg azt írják (1991. 158. o.), hogy az érzelmi kommunikáció öröklött mechanizmusai módosulhatnak attól függően, hogy a szenzibilis, sérülékeny életkori időszakban (csecsemő- és kisgyermekkorban) a szociális kölcsönhatások mely öröklött mechanizmusokat aktiválnak. Ha ebben az időszakban az érzelmi kommunikáció nem működik, sivár, akkor antiszociális személyiség alakulhat ki. Hasonló a következménye az egyoldalúan agresszivitást, gyűlöletet, dühöt, haragot kommunikáló környezeti hatásoknak, amelyek ezeket az öröklött mechanizmusokat bejáratják és eltorzítják a szeretetet, az örömet, az együttérzést és hasonlókat öröklött mechanizmusait, melyek a proszociális fejlődésének öröklött feltételei. Ha viszont túlnyomóan az utóbbi mechanizmusok gyakorlódnak, megerősödnek a proszociális fejlődésének genetikai alapjai. (Ez ugyanaz a jelenség, mint a majmoknál megfigyelt és korlátozottan az emberre is érvényes születés utáni testi kontaktus, illetve hiányának közismert következménye.)

A proszociális tapasztalati komponensrendszerének építőelemei a szociális szokások, attitűdök, mintázatok, készségek és verbalizált elvárások. Ezek elsajátítása: az

öröklött késztetések és a helyzetnek megfelelő proszociális akciók kapcsolatának rögzülése, proszociális viselkedési modellek(minták), verbális elvárások megismerése, pozitív megerősítésekkel az attitűdök és szituatív gyakorlással a szociális készségek kialakulása. Ez tulajdonképpen az altruizmus, a proszocialitás spontán és szándékos tapasztalati szintű szocializálása, ami a nevelés alapvető feladata. Ennek az elméleti jelentőségű újszerű megközelítésnek a nevelés gyakorlatában is hasznosítható szakirodalma gyorsan gazdagodik. Külön figyelmet érdemelnek *Grusec* tanulmányai (lásd például 1986, 1991), továbbá *Radke-Yarrow, Zahn-Waxler* és *Chapman* (1983), *Stanhope, Bell* és *Parker-Kohen* (1987) közleményei. Abból a tényből, hogy a szociális kompetencia működése lényegét tekintve szociális kommunikáció, ami az érzelmi kommunikáció révén genetikailag is adott, nyilvánvaló a verbális szociális kommunikáció rendkívüli pedagógiai jelentősége, fejlesztő hatása. Egy nagymintás kutatás azt mutatta, hogy azokhoz az ötéves gyerekekhez képest, akikkel a szülei a legkevesebbet beszélgetnek, szociális életkorukat tekintve két és fél évvel fejlettebbek azok az ötévesek, akik a leggazdagabb kommunikációs közegben élnek (Nagy, 1980. 307. o.). A szociális készségek tulajdonképpen a szociális kommunikáció készségei, amelyek fejlesztésének gazdag szakirodalmára az előző alfejezetben már hivatkoztunk.

Korábban láthattuk, hogy a tapasztalati szintű komponensrendszer és a verbális elvárások ismerete korunkban egyre kevésbé felel meg az integrálódó, globalizálódó társadalmak körülményeinek. Lehetséges és szükséges az értelmező/önértelmező komponensrendszer kialakulása. Minthogy ezt a témát külön vizsgálat tárgyává tettük, ennek anyagából idézhetünk egy bekezdést (Nagy, 1994b. 22. o.): „A fogalmi szintű önismeretek és önmotívumok lehetővé teszik, hogy önmagunk, személyiségünk, énkünk működését értelmezzük is, hogy megismerjük és megértsük a működés szabályait. Vagyis próbáljuk megérteni az én(tudat) funkcióit, az önreflexív képességek, az éntudat működésének, változásának, fejlődésének lehetőségeit, feltételeit, szabályait. Ennek alapján lehetővé válik az *értelmező önreflexió* kialakulása. Ennek köszönhetően az aktuális viselkedés tapasztalatain, azok fogalmi szintű ismeretén túl azok kötöttségei alól fölszabadulva magukat a működés és a változás szabályait is figyelembe vehetjük a másodlagos viselkedésszabályozás folyamatában.”

Sok tízezer éven át a proszocialitás csak a csoporttársadalmakon belül érvényesült, nem terjedt ki a másik csoportra. A tömegtársadalmak létrejöttével a törzs, a birodalom, az ország, a nemzet a csoportok létét, túlélését is szolgálja, vagyis a tömegtársadalmakban a proszocialitás a csoport-csoport kölcsönhatásokra is kiterjeszkedik. Századunk második felében az egész emberi nem túlélésének gyakorlati kérdéseivel, problémáival szembesülünk. A globalizáció folyamatai ebből a szempontból azt jelentik, hogy a proszocialitás a nemzetiségek, nemzetek, országok, tömbök közötti kölcsönhatásokban is megjelenik. Erőteljesen növekszik ennek igénye és reménye. Az egyén, a csoport, a nemzet, az ország, tömb és az emberiség teljes hierarchiáját átfogó hierarchikus értékrend kialakulása azt jelenti, hogy létrejön egy olyan globális értékrend, amely az egyén és az emberi nem létének, túlélésének legalapvetőbb érdekeit fejezi ki. Amely ugyanakkor rendkívül gazdag sokféleséget, sajátos értékrendet tesz lehetővé. Belátható, hogy korunkban a globális érdekek egyben a legmélyebb egyéni érdekek is, a globális értékrend minden ember sajátos értékrendjének magja, alapja is.

Ennek következtében a globális értékrend elsajátításának segítése a nevelés alapvető feladtvá válik.

A szociális kompetencia szabályozói

A személyiség komponenseinek általános megnevezésére különböző kísérletek történtek. Ezek közül a „reprezentáció” és a „séma” fogalma általánosan használatos, az etológiában a mechanizmus járja, ami a pszichológiában is terjed. Magam több könyvemben alapfogalomként használtam a pszichikus rendszer kifejezést. A komponensrendszerek komponensei működő rendszerek. Egy képzet (kognitív kép, ikonikus reprezentáció, tanult mintázat stb.) például specifikus felismerési mechanizmus, amelynek köszönhetően az általa leképezett dolgot azonosítani tudjuk, ugyanakkor aktiválhat egy kapcsolódó attitűdöt, amely akcióra készítető érzelmekben nyilvánulhat meg, ez pedig beavatkozó mechanizmusokat hozhat működésbe és így tovább, illetve kapcsolódhat más képzetekhez, verbális szimbólumok mechanizmusaihoz stb. Jelenleg nincs e tartalomnak megfelelő megnevezés. Az egyszerű komponensek esetében talán leginkább a mechanizmus utal a lényegre. Az összetettebbek azonban nem mechanizmusok a szó szűk értelmében, hanem például komplex készségek vagy maguk is komponensrendszerek. Ilyen esetekben egyelőre az érintett tudományág szokásos szóhasználatához kell alkalmazkodni.

A fenti terminológiai probléma azért érdemel figyelmet, mert tudatosítani szükséges, hogy a komponensek implicit, illetve explicit szabályok alapján működnek, viselkednek függetlenül attól, hogy a szokásos megnevezések és jelentéseik mit sugallnak. Továbbá maga a komponenseit használó komponensrendszer is szabályoknak engedelmeskedik. Ezek a szabályok azonban nem input-output összefüggések, algoritmusok, hálózatok, hanem inkább stratégiai jellegű univerzális szabályok. A különbségtétel érdekében a személyiség és komponensrendszereinek szabályait *univerzális szabályoknak* vagy *szabályozóknak* fogjuk nevezni. A személyiség mint komponensrendszer működésének, viselkedésének szabályozói: az *univerzális érdekek*, amelyek az öröklött és tanult motívumok készleteiből szervezik a specifikus érdekeket, segítik a szándéktalan/szándékos döntéseket; az *érzelmi apparátus*, amely szándéktalan értékkelő, jelző, kommunikatív, készítető funkcióival járul hozzá a viselkedés szabályozásához; a *képességrendszer*, amely a szokások, a készségek, az ismeretek készleteinek felhasználásával szervezi a személyiség működésének, viselkedésének megvalósulását; a *személyes tudat* (a személyes világtudat, az éntudat, az életprogramok), amelyek a személyiség identitásának meghatározói, szándéktalan/szándékos döntéseinek végső viszonyítási alapjai. A továbbiakban csak a szociális kompetencia szabályozóinak jellemzésével foglalkozhatunk, ami a személyiség többi komponensrendszerének szabályozási modelljéül is szolgál.

Szociális viselkedés, érdekek és képességek

Fiske (1991) gazdag antropológiai tényanyaggal szemlélteti és bizonyítja, hogy a szociális viselkedésnek négy alapvető módja létezik. Mint a 1. táblázat mutatja, mi eze-

ket a viselkedési módokat célszerű egyszerűsítések eredményeként megosztásnak, osztozkodásnak, elosztásnak és megszerzésnek nevezzük. A szociális kompetenciának ezek a szabályozói, ha a viselkedés megfigyelhető célját, lefolyását, eredményét tekintjük. Ha a belső késztetések szempontjából vizsgálódunk, akkor a szabályozók az univerzális érdekek: a közérdek, a közös érdek, az eltérő érdek és az érdekütközés. Ha pedig a megvalósítás belső feltételeit vesszük figyelembe, akkor a szociális kompetencia működésének univerzális szabályozói a szociális képességek: a segítség, az együttműködés, a vezetés és a versengés.

1. táblázat. A szociális kompetencia univerzális szabályozói

Cél/viselkedés/eredmény	Érdek	Képesség
MEGOSZTÁS	KÖZÉRDEK	SEGÍTÉS
OSZTOZKODÁS	KÖZÖS ÉRDEK	EGYÜTTMŰKÖDÉS
ELOSZTÁS	ELTÉRŐ ÉRDEK	VEZETÉS
MEGSZERZÉS	ÉRDEKÜTKÖZÉS	VERSENGÉS

A *megosztás* (communal sharing) az élelem, a szálláshely, a képességünk, a tudásunk, a meggyőződésünk és bárminek a megosztása, amivel rendelkezünk és ezáltal más(ok) javát szolgáljuk. Vagyis a megosztás a más(ok) érdekét, a *közérdeket*: a másik ember, a csoport, a másik csoport, az ország, a másik ország, az emberi társadalom érdekeinek érvényesülését segíti elő. A megosztás a *segítőképeség* által valósul meg. A közérdek az aktuális helyzetnek megfelelő motívumokat mozgósítja, a segítőképesség pedig a kivitelezéshez szükséges szokásokat, magatartási mintákat, szociális készségeket és ismereteket szervezi gondolati, illetve tényleges viselkedéssé. A segítőképesség fejlesztéséről mint alapvető pedagógiai feladatról korábban már volt szó. Most arra utalunk, hogy a szülő, a természetes és a hivatásos pedagógus gondozói, nevelői, oktatói tevékenysége önmagát megosztó közérdekű segítség.

Az *osztozkodás* a *közös érdek* alapján megvalósuló *együttműködés* eredményének implicit, illetve explicit szabálya szerint valósul meg, vagyis az együttműködésben részt vevők a szabálynak megfelelően részesülnek az eredményből. A közös érdek valamennyi résztvevő önértékének érvényesülését ígéri. Az együttműködési képesség az aktuális közös tevékenység szervezője, lebonyolítója, a szóban forgó együttműködéshez szükséges motívumok, szokások, készségek, ismeretek mozgósításával. Az együttműködési képesség pedagógiai jelentőségének kezdeti felismerését a kooperatív tanulás elmélete és gyakorlata jelzi, ami azonban ma még szűkörűen alkalmazott, lassan terjed, mivel a hagyományos iskola egész szelleme, szervezete, berendezése, működése a tanulók irányítására, a vezető-vezetett viszonyra épül.

Az *elosztás eltérő érdekek* alapján valósul meg a *vezetőképesség* által. A vezetőnek az az érdeke, hogy a vezetettek teljesítsék az elvárásait. A vezetetteknek ezzel szemben az érdeke az, hogy megkapják az elvárások teljesítéséért járó ellenszolgáltatást. A vezetélmélet rendkívül gazdag szakirodalma részletes ismereteket kínál a vezetés elméleti és gyakorlati kérdéseiről, a menedzsment-képzés pedig napjaink egyik sikerágazata; megkezdődött behatolása az iskolai képzésbe is.

A javak *megszerzése az önérdek* érvényesítésével valósul meg. Amennyiben a javak mások (másik ember, másik csoport, másik társadalom) birtokában vannak vagy mások is ugyanazokat a javakat akarják megszerezni, akkor a megszerzés szociális viselkedés: az ütköző önérdekek (illetve csoportérdekek, etnikai, nemzetiségi, nemzeti, társadalmi érdekek) közül a *versengés képessége* révén csak az egyik fél önérdeke érvényesülhet. A versengés (a verseny, a harc, a háború, a játszomajáték) a matematika érdeklődését is felkeltette: a matematikai játékelmélet fontos felismerésekkel szolgál a versengés természetének megértéséhez. Az etológia e téren is alapvetően fontos ismeretek birtokába jutott. (Lásd erről etológiai szempontból Csányi, 1994. 206–224. o.; a pszichológia által kínált szerteágazó ismeretekről Fülöp, 1995). Ami a pedagógiát illeti, a helyzet meglehetősen ellentmondásos. Vannak, akik ki szeretnék iktatni a nevelésből a versengést, mások a tanulmányi versenyekkel azonosítják a témát.

Fiske meggyőzően szemlélteti és bizonyítja, hogy a szociális viselkedés négy alapvető módja (szabályozója) egyaránt lehet antiszociális vagy proszociális. Még a segítség is lehet antiszociális: például a másik fél akarata ellenére nyújtott segítség vagy a rátelepedő segítség, amely önállótlanyságra, mások kihasználására nevel. A négy szabályozó ugyanis egymásba hatolva, egymást átfedve is működik, amint ezt a következő fejezetben részletesebben ismertetni fogjuk (lásd a 2. ábrát). Továbbá a szociális viselkedés folyamatában egymásba átválthatnak. Ha például az együttműködés hozzájárulási, osztozkodási szabályát valamelyik fél megsérti, a viselkedés átcsaphat versengésbe.

Szociális világtudat

A magas szintű iskolázás lehetővé teszi, hogy ne csak leíró történelmi tudat alakuljon ki a felnövekvő generációkban, hanem a szociális kölcsönhatások működését is képesek legyenek értelmezni, megérteni. Hasonlóképpen ne csak szűk körű tapasztalati és leíró ismereteik legyenek a személyes interakciókról, a család, a legkülönbözőbb csoportok, szervezetek, nemzetiségek, nemzetek, társadalmak életéről, hanem ismerjék ezek működési törvényeit, értsék az események mozgató rugóit, a szociális kompetencia fejlettsége és a szociális viselkedés közötti összefüggéseket. Az ilyen színvonalú személyes szociális világtudat lehetővé teheti az értelmező szociális kölcsönhatásokat. Ugyanis az egyéni szociális világtudat a szociális viselkedés egyik alapvető szabályozója, fejlettségétől függően lényegesen különböző színvonalú az egyes emberek, csoportok, társadalmak szociális interakcióinak színvonala. Az ellentmondó példák sokasága ellenére feltételezhető, hogy a magasan fejlett személyes szociális világtudat hozzájárul az antiszociális viselkedés csökkenéséhez, a proszociális magatartás növekedéséhez.

Szociális éntudat és szociális életprogramok

A szakirodalom különbséget tesz személyes és szociális éntudat között. A szociális éntudat fontosabb összetevői a személyközi, a rangsor-, a hovatartozási és a szociális kompetencia-éntudat (Nagy, 1994b). A *személyközi éntudat* az egyén valóságos interperszonális kapcsolatainak önismerete és önminősítése, amely a konkrét (családi, baráti, munkatársi stb.) kapcsolatok önismeretéből, önminősítéséből, valamint a minták és szabályok ismeretéből, minősítéséből és saját kapcsolatainkra vonatkoztatásból formálódik. A fejlett személyközi éntudat az eredményes és kulturált szociális viselkedés szabályozásának egyik alapvető tényezőjévé válhat. A *rangsor-éntudat* a különböző szociális hierarchiákban elfoglalt informális és formális hely, rangsor, valamint a kiérdemlés és megtartás lehetőségeinek, módjainak önismerete és önmegítélése. A fejlett rangsor-éntudat kialakulásának feltétele a vonatkozó humánétológiai, pszichológiai, szociológiai ismeretek elsajátítása, önmagunkra vonatkoztatása, saját helyünk és lehetőségeink minél alaposabb önismerete és minél realisabb önminősítése. A *hovatartozási éntudat* annak önismerete és önminősítése, hogy mely nemzethez, néphez, etnikumhoz, réteghez, csoportokhoz tartozunk. A hovatartozási éntudat alapján alakul ki a nemzeti, a nemzetiségi azonosságtudat, a csoportidentitás. A hovatartozási éntudat, identitás a személyközi szerveződések fölötti szociális struktúrák létrejöttének, működtetésének, megőrzésének és fejlődésének pszichikus feltétele. A *szociális kompetencia-éntudat* a szociális motívumaink (attitűdjeink, meggyőződéseink, előítéleteink, erkölcsi értékrendünk) és szokásaink, készségeink, képességeink önismerete és önminősítése. Ennek feltétele, hogy megfelelő pszichológiai ismereteink legyenek ezekről a komponensekről, működésükről, szerepükről a szociális viselkedés szabályozásában és képesek legyünk ezeket az ismereteket önmagunkra vonatkoztatni.

A személyes életcélok, életprogramok mellett az emberben a másik ember, a család, a gyerekek, a különböző csoportok, az ország, az emberi nem szolgálatával kapcsolatos életcélok, úgynevezett *proszociális életprogramok* is kialakulnak. Az emberek túlnyomó többsége szükségét érzi annak, hogy tevékenysége, munkája értelmes legyen, vagyis mások javát is szolgálja. A csoporttársadalmakban, amelyeknek valamennyi tagja személyesen ismerte egymást, egyetlen konkrét közösségre vonatkozott az implicit proszociális életprogram. A tömegtársadalmakban a családon és lazább csoport-köteléken túl elvont proszociális életcélok, életprogramok is kialakulhattak, elhivatottságok, küldetések nagyobb közösségek, szervezetek, társadalmi rétegek, nemzetek szolgálatára. Ma már léteznek az egész emberiség túlélését, érdekeit szolgáló személyek, szervezetek. A mai kor talán legnagyobb kihívása, hogy az egyes emberekben olyan proszociális életprogramok alakuljanak ki, amelyek kiterjednek az interperszonális szintre, a nagycsoportokra, a nemzet(iség)re és általában az emberi nemre is oly módon, hogy az ne más emberek, csoportok stb. elleni antiszociális célokat szolgáljon. Kérdés, hogy e feladat megoldásában mekkora előrehaladás remélhető, az azonban nem lehet kérdéses, hogy az ilyen értelemben vett proszociális életprogramok kialakításának segítését alapvető pedagógiai feladatként tudatosan fel kell vállalni.

Összefoglalva

1) Az ember öröklött komponensek meghatározott készleteivel rendelkezik. Mivel a viselkedés a külső/belső ingerek felismerése, értékelése, cselekvésre késztetés és kivitelezés folyamata, ennek megfelelően léteznek a felismerési, motivációs, érzelmi minősítő, késztető és kivitelező mechanizmusok, azok készletei. Az egyes komponensek öröklötten különböző jellegűek, erejűek (például vannak, akikben a gondozási készlet rendkívül erős, másokban alig pislákol). Láthattuk, hogy az öröklött komponensek (különösen a szenzibilis életkorban) begyakorlás hiányában sérülhetnek, hatékonyságuk csökkenhet, gyakori használat eredményeként megerősödhetnek, amiből egyértelműen következik a nevelés feladata és felelőssége. Az ismeretek, a motívumok (attitűdök, meggyőződések stb.) tanulása, a minősítő, késztető érzelmek, szokások, készségek fejlesztése az öröklött komponenskészletek felhasználásával történik, ami az öröklött komponensek-készletek alapos ismeretének jelentőségére figyelmeztet.

A komponensek készleteinek gyarapodása a személyiség fejlődésének feltétele, de fejlődés csak attól függően következik be, hogy milyen tartalmú és szintű komponensekkel gyarapszunk, valamint attól, hogy ezek milyen rendszerekké szerveződnek. A hagyományos pedagógiák a komponensek tartalmi szempontú megválasztásával és a komponensfajta elsajátításával (az ismeretek tanulásával/tanításával, a motivációval, az érzelmekkel, a képességek, készségek fejlesztésével) foglalkoznak. A fejlettségi szintek és a rendszerré fejlesztés nem kaptak megfelelő hangsúlyt, a tartalmak megválasztásában pedig egyoldalúan az ismeretekre és a készségekre esett és esik a hangsúly.

2) Biológiai szempontból, is alátámasztottnak látszik az a különböző forrásokból származó felismerés, mely szerint a személyiség négy szinten szervezheti a viselkedést: dominánsan öröklött komponensekből, tapasztalati szintű komponensekből (szokásokból, attitűdökből, tapasztalati ismeretekből, készségekből), értelmező komponensekből (összefüggések, törvények szabályai alapján megvalósuló viselkedés) és az önértelmezés szintjén. A magasabb hierarchikus szintek a viselkedés komplexitásának, adaptivitásának, kreativitásának növekedését eredményezik. A kreativitás szempontjából: ha a szocializáció részleges, illetve diszfunkcionális és ezért a viselkedés szabályozása rendszeresen az öröklött komponensekkel valósul meg, *filogenetikus személyiségről*, ha általában a tapasztalat dominál, *tapasztalati személyiségről*, ha az értelmezés, az önértelmezés is jelentős szerepet játszik, *értelmező személyiségről* és *önértelmező személyiségről* beszélhetünk. A nevelés elméletének és gyakorlatának ebből a szempontból az a feladata, hogy a tapasztalati szintet szilárdan megalapozva segítse elő a felnövekvő generációk minél több tagjában az értelmező és az önértelmező szint kialakulását.

3) Funkcionális szempontból a személyiség személyes, szociális, kognitív és néhány speciális kompetenciával valósítja meg döntéseit és tevékenységeit. A kompetenciák sajátos motívumok, érzelmek és készségek, ismeretek komponensrendszerei. A nevelés alapvető feladata a személyes, a szociális és a kognitív kompetencia fejlesztése (köznyelvi fogalmakkal kifejezve: az egészséges és kulturált életmódra, a segítő életmódra nevelés, az értelem kiművelése), valamint a speciális kompetenciák alapját képező alkotóképesség fejlesztése és a tehetséggondozás. (A speciális kompetenciák fejlesztése a szakképzés feladata.)

4) A szociális kompetenciát a (tényleges, gondolati, szimulatív) szociális kölcsönhatásokat szervező, lebonyolító, önmódosító és komplexitásnövelő hierarchikus komponensrendszerként értelmeztük. Az öröklött szociális komponensrendszer a komponensek két sajátos készletével működik: a szociális hajlamokkal (párképzés, családalapítás, utódgondozás, kötődés, rangsorképzés, csoportképzés, területbirtoklás, tulajdonlás és hasonló), valamint az érzelmi kommunikáció öröklött jeleinek és a nekik megfelelő felismerési mechanizmusok készletével. A csoportképzés hajlamának példáján a sok évtizedre át működő csoporttársadalmak sajátosságainak, felszámolódásának, valamint a tömegtársadalmak jellemzőinek ismeretében értelmezhetővé vált a társadalmak integrációs, globalizációs folyamatainak jelentősége, annak felismerése, hogy e változásnak a feltétele és eredménye az értelmező és önértelmező személyiségek arányának növekedése, ami nélkül a sokféleséget megőrző globalizáció lehetetlen. Ebből következően a nevelés központi feladata az értelmező és önértelmező személyiségek kialakulásának segítése. Természetesen naivitás, pedagógiai utópia lenne annak feltételezése, hogy e cél eredményes teljesítése megoldja a társadalmi változások súlyos konfliktusait, problémáit. Az emberi-pedagógiai tényező csak egy a számos megoldásra váró globális probléma között, de olyan tényező, amelynek a hatékony hozzájárulása nélkül a globalizálódás nagyon keserves és hosszadalmas lesz.

5) A szociális viselkedés tartalmát tekintve antiszociális, szociális vagy proszociális lehet, más szóval etikailag megítélhető. Ebből a szempontból *antiszociális személyiségről* beszélhetünk abban az esetben, ha a viselkedés dominánsan, rendszeresen, vagyis motívumrendszerből, esetleg meggyőződésből is antiszociális. A *szociális személyiség* viselkedése általában követi a társadalmi együttélés szabályait, de elsősorban a szociális közeg kontrolljának engedelmeskedve. A *proszociális személyiség* motívumrendszere, meggyőződése alapján követi az együttélés szabályait, univerzális erkölcsi normáit. A nevelés további központi feladata a proszociális személyiség lehetőleg értelmező, önértelmező szintre fejlődésének segítése. Ebben alapvető szerepe van a szociális kommunikációnak, azon belül meghatározó jelentőségű az érzelmi kommunikáció.

6) A személyiség mint hierarchikus komponensrendszer univerzális szabályokat, szabályozókat követve szervezi, realizálja tényleges és gondolati tevékenységét, ön maga módosulását, fejlődését. Az implicit/explicit univerzális szabályozók: a döntést szabályozó alapérdekek (önérdek, érdekütközés, eltérő érdek, közös érdek és közérdek), a kivitelezést szabályozó képességek, azokon belül a szociális képességek (versengés, vezetés, együttműködés, segítség), valamint a személyes világtudat, az éntudat és az életprogramok, ezeken belül a szociális világtudat, a szociális éntudat és a szociális életprogramok. A nevelés további központi feladata az univerzális szabályozók optimalizációjának segítése.

A személyiségfejlődés segítése

Az eddigiekben azt vizsgáltuk, hogy mi az az új helyzet, ami miatt a korábbiakhoz képest másként kell és lehet értelmezni a nevelés mibenlétét (lényegét, alapvető funkcióit). A továbbiakban arra teszünk kísérletet, hogy az előző fejezetek alapján következtetéseket vonjunk le a nevelés alapvető feladataira, a nevelés mint segítség sajátosságaira vonatkozóan. Ezek a következtetések, sajátosságok természetesen csak vázlatosak, jelzésszerűek lehetnek, amelyek inkább csak indirekt utalások az elvégzendő elméleti, kísérleti kutatásokra és fejlesztésekre.

Nevelési feladatok

A személyiség hierarchikus modelljéből kiindulva a kreativitásnövekedés segítésének feladatait ismertetjük, a személyiség funkcionális modellje alapján a kompetenciák fejlesztésének feladatait vázoljuk, majd a pozitív szociális értékrend alapját képező proszocialitás fejlesztésének feladatait szemléltetjük.

A kreativitásnövekedés segítésének feladatai

Az integráció, a globalizáció folyamata azzal a következménnyel jár, hogy miközben az emberiség létérdekeit, globális problémáit egyre több embernek kell megérteni és magáévá tenni, ugyanakkor sokféle törekvéssel, nézettel kell együtt élni. Ebben a szociális környezetben a tapasztalati szinten szocializált ember rendszeridegen. A konkrét közegre szocializált zárt tapasztalati személyiség nem elég kreatív ahhoz, hogy a növekvő komplexitású, bonyolultságú társadalmi közeggel eredményesen együtt éljen. Többek között ez az oka annak, hogy növekszik a részben, illetve diszfunkcionálisan szocializált tapasztalati személyiségek, a társadalom periferiájára szoruló szubkultúrák, a globalizálódó világ szempontjából teljesen értelmetlen, embertelen háborúskodások aránya.

A fentiekkel összefüggésben a pedagógia ma három különböző nézetet képvisel. Látván a részlegesen, illetve diszfunkcionálisan szocializált emberek arányának növekedését, a többségnek az a meggyőződése, hogy a régi feladatot kellene eredményesebben megvalósítani, vagyis a szocializálás, a hagyományos értelemben vett nevelés hatékonyságát kellene növelni. Sokan képviselik azt a nézetet is, hogy a szocializáció társadalmilag determinált, a szándékos nevelés, az iskola tehetetlen, az iskolának az oktatás a dolga. Végül gyarapszik azoknak a tábora, akik a nevelést nemcsak lehetetlennek, hanem egyenesen károsnak minősítik. E tanulmány gondolatmenetéből az következik, hogy az integrálódó, globalizálódó világban csak a tapasztalati személyiség kialakulását segítő spontán szocializáció és szándékos nevelés eleve kudarcrá van ítélve. Az ilyen személyiségek, csoportok, társadalmak az átalakulóban lévő világban diszfunkcionálisak, nem elég kreatívak. A kreatívabb, az értelmező és önértelmező személyiségek kialakulása pusztán spontán szocializációval lehetetlen. Ez a szándékos nevelés, a személyiségfejlődés szándékos segítésének feladata.

Az általános képzéssel, vagyis a személyes és a kognitív kompetencia fejlesztésével, valamint a szakképzéssel összefüggésben a fejlettebb kreativitás, az értelmező szint igénye régóta napirenden van, amit a tudás konvertibilitásával, a gondolkodás, a tanulékonyság fejlesztésével kapcsolatos törekvések jeleznek. Az előző fejezet ismereteinek értelmében *a feladat az egész személyiség kreativitásnövekedésének, vagyis az értelmező és az önértelmező személyiség kialakulásának segítése*, különös tekintettel a szociális kompetenciára. Mint láthatuk, a személyiség magasabb szintje csak az alacsonyabb szintekkel együtt, így az önértelmező személyiség csak az értelmező szinttel együtt működőképes. Ez azt is jelenti, hogy az önértelmező személyiség kialakulásának az értelmező szint megléte a feltétele. Hasonlóképpen: az értelmező szint nem alakulhat ki megfelelő tapasztalatok, szokások, tapasztalati motívumok (attitűdök, meggyőződések) és konkrét tudás (kézségek és ismeretek), vagyis a tapasztalati személyiség megléte nélkül. Ebből az következik, hogy a tapasztalati szocializáció, a konkrét tudás, a tapasztalati személyiség kialakulásának jelentősége nem csökken. A feladat azonban megváltozik. A totálisan szocializált, zárt tapasztalati személyiség kreativitása nem növekedhet, az értelmező szint erre nem épülhet rá. *A feladat az, hogy nyitott, adaptív tapasztalati személyiség kialakulását segítsük*. E feladat az univerzális értékeknek megfelelő, de azoknak szilárd szocializációjával lehetséges. Továbbá feltételezi a tudás szigorú szelekcióját abból a szempontból, hogy az mennyiben járul hozzá az értelmezéshez, az önértelmezéshez, valamint a személyiség univerzális szabályozóinak fejlődéséhez: a képességek fejlődéséhez és a társadalmi integrációval, globalizációval összeegyeztethető, önértelmező szintű személyes világtudatnak, éntudatnak, életprogramoknak a kialakulásához.

A kompetenciák fejlesztésének feladatai

A nevelés, az oktatás feladatai hagyományosan szituációkból, magatartási mintákból, tapasztalatokból, ismeretekből, a tanulás érdekében szóba jöhető tevékenységek-ből, cselekvésekből származnak. Az ilyen feladatok arra a feltételezésre épülnek, hogy amennyiben e feladatok szerint járunk el, vagyis a gyerek, a tanuló az elvárt szituációknak, magatartási mintáknak megfelelően viselkedik, és amennyiben elsajátítja a kiválasztott tapasztalatokat, ismereteket, elvégzi az előírt tevékenységeket, cselekvéseket, akkor valamilyen általános elvárásnak megfelelően alakul a személyisége. E gyakorlat egyik problémája, hogy az általános elvárások (általános nevelési célok, embereszmények és hasonlók) nem kínálnak alkalmas viszonyítási alapot ahhoz, hogy a feladatok teljesítése megfelel-e az elvárásoknak. Továbbá semmi sem bizonyítja, hogy a kiválasztott tartalmak, feladatok valóban hozzájárulnak az elvárások teljesüléséhez, más feladatok nem lennének-e alkalmasabbak. Végül nemcsak a kiválasztásra szóba jöhető tengerenyi lehetséges feladat okoz egyre nagyobb gondot, hanem az is, hogy amennyiben az értelmező, az önértelmező szint kialakulását is elő kívánjuk segíteni, ehhez a hagyományos feladatkijelölési mód alkalmatlan.

Mint láttuk, a személyiség funkcionális modellje három általános (kognitív, személyes, szociális) és néhány speciális (szakmai) kompetenciából épül föl. Ebből következően a személyes világtudat és az éntudat fejlődésének segítése mellett (amelyek részle-

tezésére nem térhetünk ki) *a nevelés, az oktatás feladata a személyiség kompetenciáinak fejlesztése*. Ez a feladatkielölési mód homlokegyenest különbözik a hagyományos feladatkielöléstől. Nem az a kiindulása, hogy valamit tanítunk, valamilyen magatartásokat elvárunk, valamilyen tevékenységeket elvégeztetünk, aminek alapján valami történik a gyerekekkel, tanulóval, valami változik benne, hanem azt mondja meg, hogy ezeket a kompetenciákat kell fejleszteni, és ennek érdekében kell megválasztani a magatartási elvárásokat, az ismereteket, a tevékenységeket. Ennek azonban csak akkor lehet realitása, ha a személyiségfejlesztésre vonatkozó szokásos általánosságok meghaladhatók. Ez annak felismerésével válik lehetővé, hogy a kompetenciák hierarchikus komponensrendszerek. Ebből következően megadhatók a szóban forgó kompetencia öröklött komponensrendszerének komponensei, a tapasztalati komponensrendszerének motívumai, szokásai, készségei, ismeretei, az értelmező szint törvényei, szabályai, alkalmazásuk készségei, az önértelmező szint motívumai, képességei és ismeretei. Továbbá megadhatók a személyiség, azon belül a kompetenciák univerzális szabályozói: az érdekek/motívumok, a képességek és a személyes tudat (világtudat, éntudat, életprogramok). Mivel a téma tanterveméleti kifejtésére (Nagy, 1994c) és gyakorlatilag is hasznosítható részletes feldolgozására hivatkozhatunk (Nagy, 1994d), ezért e helyen csak az alapvető motívumokkal és képességekkel szemléltetjük az általános kompetenciák fejlesztésével kapcsolatos feladatokat (további kibontásukat lásd a hivatkozott irodalomban). A speciális kompetenciák alapját képező alkotóképesség és tehetség gondozás feladatának jelentőségére ismételtelen csak utalni tudunk.

A *kognitív kompetencia* az információfeldolgozást (vétél, közlés, rendezés, átalakítás, létrehozás, tárolás) megvalósító, önmódosító és kreativitásnövelő motívumok, képességek és tudat készleteinek komponensrendszere, a személyiség működésének, viselkedésének, fejlődésének feltétele és eszköze, amelynek köszönhetően a személyi, a szociális és a speciális kompetenciák teljesíthetik funkcióikat. A kognitív kompetencia *motivációs alapja* az aktivitást szabályozó ingerszükséglet, amely az explorációt működteti, és amelyből kifejlődhet a kíváncsiság, a sokféle érdeklődés, a tudásvágy; továbbá tanulási szokások, a tanulási igénynivó és a tanulási életprogram (továbbtanulási, önfejlesztési szándékok, tervek). A kognitív kompetencia *képességbeli alapja* az információk feltárását, vételét, közlését, kódolását, rendezését, átalakítását, feldolgozását, tárolását/felejtését, vagyis az információfeldolgozást megvalósító képességek rendszere. Az egymást erősen átfedő, de specifikus sajátással is rendelkező kognitív képességek, univerzális szabályozók: a *megismerési képesség*, amely a folyamatot szervezi (percepció, megfigyelés, kódolás/dekódolás, értékelés, értelmezés, indoklás/bizonyítás), a *kommunikációs képesség*, amelynek a közlés és a közölt információk hitele a specifikuma, a *gondolkodás képessége*, amely meglévő információkból hoz létre új információkat és a *tanulási képesség*, amelynek a tárolás/felejtés a specifikuma.

A *személyes kompetencia* önmagunk fenntartását, stabilizálását, védelmét, ellátását, fejlődését szolgáló motívumok, képességek és az éntudat készleteinek rendszere. A személyes kompetencia *motivációs alapja* a biológiai szükségletek, a mozgásszükséglet, az élményszükséglet, az önállósulási, öntevékenységi vágy. Ezekből jöhetnek létre a tanulási motívumok: a szükséglet-kielégítés szokásai, attitűdjei, a mozgásszükségletből a

testedzés és a sport szeretete, az élményszükségletből a zeneszeretet, az olvasásszeretet, a vizuális művészetek iránti érdeklődés, az önállósulási és a öntevékenységi vágy önbi-zalomná, önbecsüléssé, egészséges ambíciókká, reális életprogramokká fejlődhet. A személyes kompetencia *képességbeli alapja* az önkiszolgálás, az érdekértékelés, az esztétikai értékelés, az önreflexió, az önértékelés képessége, a testi képességek, a művé-szeti befogadói, alkotói képességek.

A *szociális kompetencia* a szűkebb és tágabb közösségek (család, szervezet, intéz-mény stb.), a nemzetiség, a nemzet, a társadalom fenntartását, stabilizálását, védelmét, fejlődését szolgáló motívumok, képességek és tudat komponenskészleteinek rendszere. A szociális kompetencia *motivációs alapja* az öröklött szociális hajlamok (párképzés, utódgondozás stb., lásd az előző fejezetet) és az érzelmi kommunikáció. Ezekből ala-kulnak ki a szociális szokások, attitűdök, meggyőződések. A szociális kompetencia *ké-pességbeli alapja* az egymást sajátosan átfedő versengés, vezetés, együttműködés és se-gítés. Mivel a nevelés újraértelmezési kísérlete szempontjából a szociális képességek-nek központi szerepük van, ezért az előző fejezet gondolatmenetét folytatva, e témát kissé részletesebben ismertetjük.

A proszocialitás fejlesztésének feladatai

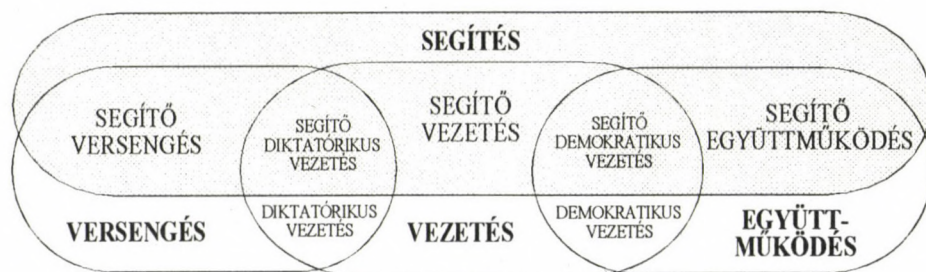
A szociális kompetencia fejlődésének a kreativitás növekedése mellett az is felté-tele, hogy a döntéseket befolyásoló motívumrendszer és a kivitelezést szervező uni-verzális szabályozók, a szociális képességek a proszocialitás irányába alakuljanak. A félreértéseket elkerülendő, idézzük fel újra, hogy a *proszocialitás a közérdeket szol-gálni kész és képes komponensrendszer*. A közérdek valamely csoport, szűkebb vagy tágabb közösség, az emberi nem szolgálata, érdekeinek figyelembevétele. Ennek két összefüggése emelendő ki.

Az integráció és globalizáció következtében az egyén és az egymás melletti, egy-mást magában foglaló közösségeinek láncolata az egész emberi nemre kiterjeszkedik. *A proszocialitás fejlesztésének feladata ma azt jelenti, hogy az nemcsak a saját közössé-gekre vonatkozik, hanem a csoportok, közösségek, nemzetiségek, nemzetek közötti viszonyra is*. Saját közösségeim szolgálata nem eredményezhet antiszociális viselkedést más közösségekkel, azok tagjaival szemben. Talán nem túlzás azt mondani, hogy ez korunk, a jövő század legfontosabb, ugyanakkor a legnehezebb és a lényeges előreha-ladást tekintve a legbizonytalanabb kimenetelű nevelési vállalkozása. Ám ha nem te-szünk a feladat jelentőségéhez mérhető erőfeszítéseket a felnövekvő generációk ilyen szellemű nevelése érdekében, akkor az antiszocialitás világméretű növekedésének meg-állítására, a folyamat visszafordítására reményünk sem marad. Hiszen eddig minden más eszköz elégtelennek bizonyult.

A globális közérdek továbbá azt jelenti, hogy a proszociális viszony, aktivitás nem csak az egyes ember, csoport önérdékét hivatott figyelembe venni, szolgálni, hanem a konkrét emberekre, közösségekre vonatkozó proszociális tevékenység által az Ember érdekeit. Ez az általánosítás a feltétele annak, hogy a proszocialitás megkülönböz-tethető legyen a mások önérdékeinek kiszolgálásától, a mások önállóságát elnyomó gondoskodástól, illetve a valóban segítségre szoruló a segítőkészség kihasználójától. A

kereszténység az érzelem nyelvén megfogalmazva már kétezer éve ismeri ezt az általánosítást: szeresd felebarátodat, mint önmagadat. Ez nyilvánvalóan nem azt jelenti, hogy minden embert szeretnünk kell, ez lehetetlen, hanem azt, hogy szeresd felebarátodban az Embert. *A proszocialitás fejlesztésének feladata a fenti különbségtételre nevelést is jelenti.*

Az előző fejezetben utaltunk arra, hogy a proszocialitás nem áll ellentétben az önérdekkel, a versengéssel, a vezetéssel és nem azonos az együttműködéssel. A szociális képességek átfedik egymást. Önállóan is megnyilvánulnak, de különböző kombinációjuk is lehetséges. A 2. ábra ezeket az összefüggéseket szemlélteti. Az ábra egyik sajátossága, hogy a versengésnek és az együttműködésnek nincsen közös metszete, mivel ez a két képesség kizárja egymást. (Az más kérdés, hogy az együttműködés könnyen átsaphat versengésbe, de az sem kizárt, hogy a versengés átalakul együttműködéssé.) A továbbiakban a versengéssel kapcsolatos nevelési feladatokkal foglalkozunk. Ezt megelőzően csak röviden utalunk a vezetés, az együttműködés képessége és a segítség közötti összefüggéssel kapcsolatos nevelési feladatra (e két képességre az utolsó alfejezetben visszatérünk). A továbbiakban a szociális képességek fejlesztésének sajátos feladatairól lesz szó. A félreértések elkerülése végett jelezzük, hogy a képességek elsősorban a kivitelezés szabályozói, szervezői. A képességek fejlesztése fontos nevelési feladat. Ám nem kevésbé fontos a szociális értékrend, a személyes tudat fejlődésének segítése, amelyek részletezésére e tanulmány kereteiben nincsen mód.



2. ábra
A segítség és a szociális képességek rendszere

A vezetés mint a rangsorképzési hajlam érvényesülésének következménye nagyon sokféle lehet. Informális és formális, a hatalmi viszony jellege szerint a szadista tiranikus diktatúrától a segítő demokratikus vezetésig számos fajtája és azokon belül sok fokozata létezik, sok szinten működik (az elemi csoporttól az országos szintig). A 2. ábra hatféle vezető-vezetett viszonyt szemléltet. A neveltire közvetve hatással vannak a személytelen nagyrendszerek is, de a nevelés szempontjából a személyes kapcsolatokkal működő csoportok a lényegesek. Az etológusok és az antropológusok szerint a csoportársadalmakat és a tömegársadalmak családjait paternalista diktatúra

működtette, tartotta össze. Ennek lényege a rangsorban lejjebb állóról való gondoskodás, vagyis a proszociális, a segítő viszony. Ez érvényes a gyerekekre is: a nagyobbak gondoskodó hatalmat gyakorolnak a kisebbek fölött, ennek köszönhetően begyakorolhatják a vezetett szerepet és a felelősséggel járó vezetési képességet. Ez a paternalisztikus jellegű diktatúra képződik (néha tiszta diktatúrává fajulva) a felnőtt felügyelet nélkül hagyott mai gyermekcsoportokban, bandákban is.

Az iskolázott társadalmakban, rétegekben évszázadunkban megkezdődött a családok demokratizálódása, a paternalista diktatúra fellazulása. Ennek következtében a családokban is és mindazokban a csoportokban, amelyekben a neveltek élnek, minden fajta hatalmi viszony lehetséges. A nevelt implicit vezetői képessége attól függően alakul, hogy milyenek a hatalmi viszonyok azokban a csoportokban, amelyekben benne él. A csecsemő, a kisgyermek gondozása tisztán proszociális, segítő viszony. Azonban már óvodáskorban megjelenik a rangsorképzési hajlam, a hatalmi viszonyok észlelésének képessége. Ettől kezdve a nevelt a vezető-vezetett viszonyok hálózatában él. *A nevelés feladata, lényege, hogy bármilyen is a csoporton belüli vezetési viszonyok jellege, abban a segítés, a gondoskodás, a proszocialitás domináljon.*

Az együttműködési képesség fejlesztése ma már általánosan elfogadott pedagógiai cél, feladat, hasonlóképpen a demokráciára nevelés is, ami az együttműködő vezetési képesség fejlesztésének feladatát is magában foglalja. Az együttműködés és a demokratikus vezetés egyaránt lehet csak a célra, az eredményre koncentráló, technikai jellegű, amelyben az emberi kapcsolatok közömbösek, esetleg ellenségesek. Az ilyen technikai jellegű együttműködés és együttműködő vezetés nincs tekintettel a társakra, problémáikra: aki nem képes a rá eső feladatot elvégezni, nem részesül az eredményből. A segítő együttműködés és a segítő demokratikus vezetés a szolidaritást, a proszocialitást is beépíti a rendszerbe, miáltal az együttműködő csoport emberibbé és hatékonyabbá is válhat. *Ezért célszerű nevelési feladattá fogadni a segítő együttműködési és a demokratikus vezetési képesség fejlesztését.* Erre azért is szükség van, mert a pedagógiai céllal végeztetett együttműködési, demokratikus vezetési tevékenység szimulatív jellege miatt hajlamos arra, hogy gyakorlási feladattá váljék, amit jobb minél rövidebb úton letudni, aminek következtében a nevelő hatás közömbösülhet. A segítés, a szolidaritás bekapcsolásának feladata hozzájárulhat e nehézség csökkentéséhez is.

A *versengés* eredeti célja és értelme az egyén és a csoport, a faj túléléséhez szükséges javak megszerzése, megtartása. Amint a tényleges megszerzés, megvédés bekövetkezett, a versengés megszűnik. Az állatvilágban kényszerpályás mechanizmusok biztosítják, hogy a versengés kiszámítható implicit szabályok szerint menjen végbe, és a győzelem, a vereség egyértelművé válásakor a vesztes fölradja, aminek a jele a győztest a harc abbahagyására kényszeríti. Mivel az embernek nincsenek versengést szabályozó kényszerpályás mechanizmusai, csak erős hajlama arra, hogy érdekeit mások ellenére érvényesítse, ennek következtében a versengés kreativitása gyakorlatilag korlátlaná vált (a történelem és a mai világ tanúskodik az ember ebbéli találékonyságáról). Ugyanakkor ez az oka annak, hogy az ember a megszerzés, a megvédés után is folytathatja a harcot, önérdeke szempontjából értelmetlen károkat okozhat az ellenfélnek egészen a fizikai megsemmisítésig. Továbbá ez az oka annak is, hogy az ember nem csak a

létérdekéért verseng, hanem bármi a versengés tárgyává, céljává válhat, ami gyakran a tényleges önérdékével is szemben áll.

A versengés hiányzó öröklött szabályozóját az ember szocializációval kialakuló tanult szabályrendszerrel pótolja. E szabályrendszer gyakorlati elsajátítása fejleszti ki a versengés képességét, ami motivációit, szokás- és készségrendszerét tekintve nagyon sokféle lehet. E sokféleség hátterében általános törvények is léteznek: a *szabályozottság* és az *esélyesség*. Az állatvilágban ezek genetikailag kódoltak. A versengés szigorú koreográfiák szerint zajlik, eleve esélytelen ellen nem jön létre, illetve az esélytelenné vált ellen megszűnik. Az ember esetében hiányozhat a szabályozottság, a kialakult szabályok önkényesen megsérthetők, felrúghatók, esélytelenek is versengésre készíthetők (megkárosíthatók, megalázhatók, megnyomoríthatók, megölhetők), az esélytelenné vált ellenféllel szemben is folytatható a harc. Ezekben az esetekben a versengés antiszociális. Szociális a versengés, a versengési képesség, ha létezik kölcsönösen ismert és követhető szabály, ezt a szabályt és az esélyesség törvényét a versengő felek a külső kontroll miatt (a szóba jöhető szankciók miatt) megtartják. Proszociális a versengés, ha a felek a kölcsönösen ismert, elfogadott, követhető szabályt és az esélyességet külső kontroll nélkül is szigorúan megtartják. Ez a *segítő versengés képességének* köszönhető. Az európai kultúrában ennek mélyen gyökerező hagyományai vannak. A köznyelv ezt tisztességes versenynek, fair play-nek nevezi.

Napjainkra egyre inkább az jellemző, hogy nem alakul ki az emberekben megfelelő versengési képesség. Ezért a bármit és bárhogyan szabad antiszociális versengés terjedésének lehetünk tanúi. Ennek elsődleges okai a társadalmak átalakulási folyamataira vezethetők vissza, másodlagos okai a szocializációs folyamatok problémáiból fakadnak. A felnövekvő generációknak nincsenek elegendő tényleges versenyhelyzetei, amelyek által begyakorolhatnák a segítő versengés képességét. Továbbá közkeletű az a tévhit, mely szerint a társadalmi konfliktusoknak a versengés az oka, ezért a felnövekvő generációkat meg kell óvni a versengéstől, e helyett az együttműködés, a segítőkészség fejlesztését állítva előtérbe, ettől remélve a társadalmi bajok csökkenését. Természetesen sokan vannak, akik érzik, sejtik, hogy a versengő világba nem helyes védtelenül bebocsátani a felnövekvő generációkat. A lehetőség és tennivaló azonban nem eléggé tisztázott. Az eddigiek értelmében a *feladat a segítő versengés képességének kifejlesztése a tényleges versengési lehetőségek gyarapításával, a szimulatív versengésekben (a sportban, a versenyjátékokban) rejlő lehetőségek gazdagításával, jobb kihasználásával. A segítő versengés képességének fejlesztése, gyakorlása azt jelenti, hogy elismerjük és szigorúan megköveteljük a két alaptörvényt: a szabályozottság (szabálykövetés) és az esélyesség megtartását.*

A nevelés mint segítés

A nevelés szociális viselkedés, amely a szociális kompetencia sajátos motívumai, képességei, szokásai, készségei és ismeretei által működik. Nyilvánvaló, hogy a cse-csemő, a kisgyermek gondozásának, nevelésének hatékony öröklött mechanizmusok az alapjai, amelyek a spontán szocializáció révén főleg a családi nevelés mintáinak, szokásainak, meggyőződéseinek elsajátításával egészülnek ki. Az intézményes nevelés ki-

alakulásával a nevelés szakmává, hivatássá, speciális szakmai szociális kompetenciává differenciálódott. E szakmai kompetenciában alapvető szerepet játszanak az *öröklött mechanizmusok*, a családi és az iskolai élet *spontán szocializációja* során szerzett tanult komponensek, amit a *nevelés szakmai ismeretei, készségei* egészítenek ki. E mellett a nevelői kompetencia központi szereplőjévé váltak az átszarmaztatandó *tárgyi tudás* és ennek *tanítási módszerei*.

Az eddigi fejtegetésből talán kitetszett, hogy a „segítés” értelmezési tartományának lényeges bővülése következtében a nevelés mint segítség nemcsak a nevelő és nevelt közvetlen interakciójában érvényesülhet, hanem közvetett módon is. Például a szociális közeg szervezése is segítség, amely viselkedési mintákat kínál, kapcsolatokat gazdagíthat.

Az utolsó alfejezetben az eddig bemutatott ismeretek birtokában kísérletet teszünk a nevelés mint segítő viselkedés, a nevelői hivatás mint szociális kompetencia fontosabb sajátosságainak megfogalmazására. Előbb az öröklött alapok sajátosságait, majd néhány előzmény és probléma tanulságait, végül a segítő nevelő kompetenciájának alapvető jellemzőit ismertetjük. Mindez azonban e tanulmány kereteiben csak felvezető gondolatsor lehet a téma részletes kidolgozásához.

Öröklött alapok

A csecsemő, a kisgyermek sok éven át teljesen életképtelen, kiszolgáltatott. Mivel a születések egy évnél rövidebb ciklusokban ismétlődnek, az ember egész élete (ivarérett korától a maihoz képest sokkal korábbi haláláig) ivadékgondozással telik. A gyerekekről való gondoskodás megszakitás nélküli központi feladat, mert a gyerekek csak több éves fejlődés után képesek részt venni önfenntartásukban. Ezért gondozásuk, védelmük, nevelésük egyértelműen proszociális (az önérdelkkel, az önzéssel szemben álló) viselkedés, ami az ember egész életét betöltötte. Ennek öröklött alapja az *ivadékgondozási hajlam*, amit az állandó gyakorlás tanult komponensek sokaságával erősít meg, tesz hatékonyvá, és fejleszt a vér szerinti köteléket is átlépő segítőkészséggé. A gondozási hajlam lényeges eredendő jellemzője az aktuális egyirányúság. A szülő az, aki önzetlenül, esetleg önérdelke ellenére is gondoskodik a gyermekéről, táplálja, védi, gondozza, neveli. A gyerek, a nevelt élvezi mindennek az előnyeit, amit majd felnőttként ő fog szolgáltatni saját gyermekeinek. Az öröklött *kötődési hajlam* is eredendően az ivadékgondozás sikerét szolgálja, hiszen lényege a segítség, a védelem, a támasz. Ebből alakult ki a vér szerinti kapcsolatokon kívüli kötődés (például a barátság, a hivatásos nevelő iránti kötődés) lehetősége. (Ma a gyerekvállalás, a szülések száma döntés kérdése, a technikai civilizáció a gyerekekről való gondoskodás időigényét is nagymértékben lecsökkentette. Ennek következtében lényegesen lecsökkent a proszociális viselkedés időtartama, egyre több ember csak idejének kis hányadában vagy egyáltalán nem gyakorolja a gyermekgondozást megvalósító proszociális viselkedést, ivadékgondozó, kötődési hajlama nem szocializálódik, proszocialitása, segítőkészsége fejletlen marad.)

Az ivadékgondozás működésének öröklött alapja az *érzelmi kommunikáció*. A gyermek érzelmi közlései azonban csak jelzések; hogy konkrétan mit kell tenni, arra *empátiával* rá kell jönni. Mai tudásunk szerint a pszichikum fejlődése is genetikailag

meghatározott (nemcsak a biológiai fejlődés) abban az értelemben, hogy az egyes fejlődési események a következők feltételei. Ha megfigyeljük az anya-gyermek természetes viszonyát, azt láthatjuk, hogy az anya a jelzésekre reagál, vagyis akkor gondoskodik, amikor a gyerekeknek erre szüksége van, ezáltal az önállóság fejlődését szolgálja. A jelzések alapján az anya megérzi, kitalálja, hogy a gyerek miben szorul segítségre, gondoskodásra. Mivel a fejlődéssel a szükségletek, a kielégítés lehetőségei változnak, a szülő ehhez is hozzáigazítja magát, gondoskodó viselkedését. *A gyerek lét- és fejlődési szükségletei irányítják a szülő proszociális viselkedését és nem a szülő elvárásai, elgondolásai.* (Sajnos manapság léteznek ostoba nevelési tanácsokat követő, időbeosztással szoptató, pelenkázó, a feltételek kialakulásától függetlenül fejleszteni akaró szülők. Súlyos károkat okozhat a saját elgondolást, programot követő és nem a gyerek aktuálisan megnyilvánuló szükségleteit, lehetőségeit figyelembe vevő gondoskodás.)

A nevelés öröklött alapjait figyelembe véve az alábbiakat fogalmazhatjuk meg: *A nevelés a gondozási hajlamból származó proszociális, segítő viselkedés, tevékenység. A nevelő-nevelt viszony motivációs alapja a kötődés (a szeretet), ami a neveltnak védettséget, gondoskodást, a fejlődéséhez segítséget nyújt, a nevelőt arra készíti, hogy a neveltet védelmezze, gondoskodjon róla és fejlődését segítse. A nevelés eszköze a kommunikáció, amelynek az aktuális jelzéseiből a nevelőnek empátiával rá kell jönnie, hogy a lét- és a fejlődési szükségletek kielégítése érdekében az önállóság fejlődését szolgálva mit kell és mit lehet tenni. Ezek a segítő nevelés alapszabályai.* A nevelés alapszabályai úgy hároméves korig kizárólagosak. Ettől az életkortól kezdődően a gyerek önállósága olyan szintet ér el, aminek következtében a tevékenysége mások érdekeivel ütközhet, megkezdődik a konfliktusok sokaságát kiváltó szocializáció, a kultúra elsajátítása. A nevelés alapszabályai továbbra is érvényesek, de ettől kezdve már nem elégségesek. A szinte teljesen proszociális viszony fokozatosan elvárásokkal, érdekütközésekkel, korlátokkal szembesítő eseményekkel gazdagodik. A nevelés alapszabályai szükségszerűen kiegészülnek a kultúra elsajátítását szolgáló szocializáció szabályaival. Ezek a nevelés szocializációs szabályai.

Előzmények és problémák

A csoporttársadalmak kultúrájának implicit szabályrendszere egyértelműen meghatározta a spontán szocializáció tartalmát. A tömegtársadalmakban a családi nevelés szokásrendszere, a területi közösség, valamint a társadalom kultúrájának implicit szabályrendszere befolyásolta a felnövekvő generációk szocializációját. Az intézményes nevelés kialakulása létrehozta a szándékos hivatásos nevelést, amely verbálisan megfogalmazott ismeretek és magatartási normák, értékek megtanítására vállalkozott. A tizenkilencedik században a fejlettebb országokban megkezdődött az intézményes nevelés tömegessé válása. Ma már ezekben az országokban a felnövekvő generációk másfél évtizednyi ideig vesznek részt intézményes nevelésben. Ennek következtében a spontán szocializációt nagymértékben kiegészíti a szándékos tanítás, nevelés.

Az intézményes nevelés a huszadik századig a felnőtt társadalom vezető-vezetett viszonyára épülő rendszert vette át, annak is inkább a diktatórikus változatait (ennek legnagyobb hatású elmélete a herbarti pedagógia). Századunkban a demokratikus veze-

tés, az együttműködés eszméje, gyakorlata is behatolt az iskolákba, de az is a felnőtt társadalom demokratikusan működő intézményeinek szabályait próbálta alkalmazni. Egyszóval az iskola a felnőtt társadalom szocializációs hatásrendszerével törekedett az oktatást, a nevelést megvalósítani. Az öröklött alapokból következő nevelési alapszabályokat nem kiegészítette, hanem helyettesítette a spontán szocializáció szándékos, elméletileg is alátámasztott rendszerével.

A századfordulóval jelentkező reformpedagógiai irányzatok a gyermeki önkifejlés meghirdetésével tulajdonképpen a nevelés természetes öröklött alapjaihoz törekedtek visszatérni. Csakhogy a kisgyermekkor végétől a tisztán proszociális, segítő (a gyerek szükségleteit kielégítő, követő) nevelés önmagában véve az életkor előrehaladtával egyre kevésbé eredményes. Ugyanis a személyközi kölcsönhatások, a társadalmat és legkülönbözőbb szervezeteit, csoportjait fenntartó, működtető szabályrendszerek szocializációja (implicit pszichikus szabályrendszerrel alakulása, esetleg értelmező szintű megismerése) genetikailag nincsen kódolva, az önkifejlés segítségével nem sajátítható el.

Ez a két alapvető irányzat a gyakorlatban mereven soha nem zárta ki egymást. Legföljebb a szélsőséges törekvésekben lehet többé-kevésbé tiszta rendszert találni. A szándékos oktatás, nevelés gyakorlatában és elméletében is mindvégig jelen voltak és vannak az öröklött alapokat követő megoldások, elvek. Például *Szókratész* bábáskodó párbeszédés módszere azt a célt szolgálta, hogy a tanítvány a kérdések segítségével maga jusson felismerésekre, önállóan jöjjön rá összefüggésekre. Ez a tanítási mód a segítő nevelés alapszabályainak zseniális alkalmazása, hiszen a mesternek kérdésekkel fel kell derítenie, hogy a tanítvány mit gondol, tud a szóban forgó témáról és ehhez igazodva teszi fel az önálló gondolkodásra készítő, azt segítő további kérdéseit. Ez a módszer mind a mai napig létezik. A laikus nevelők gyakran önkéntelenül kérdésekkel próbálják segíteni a gyerek önálló gondolkodását. Az iskolában pedig kidolgozott módszertana van a régebben kérdve kifejtő, manapság inkább beszélgetésnek nevezett módszernek. De az önállóságot szolgáló segítségnek tekinthető a reformpedagógiák által elterjesztett cselekedtető oktatás, a felfedeztető oktatás is. Az előzmények részletesebb áttekintését lásd *Pukánszky Béla* (1995) írásában.

Ha az olvasó visszalapoz a 2. ábrához, a szociális kölcsönhatásokat szervező, lebonyolító négy szociális képességet talál: versengés, vezetés, együttműködés, segítés. Ezeket elvileg egymástól független képességekként is elképzelhetjük. A versengés kifejezetten nem nevelési kölcsönhatás. A pedagógus és a tanulók szembenállása, harca kizárja a proszociális magatartást, az eredményes nevelés lehetőségét. Az ilyen helyzetbe kerülő pedagógus a szembenálló tanulóinak többé nem nevelője. Amikor a tanítvány rivalizálni kezd a mesterrel, a tanítvány többé nem tanítvány. Az önmagában vett segítés mint nevelés a csecsemők, a kisgyermek gondozásának, nevelésének eszköze. Az önmagában vett vezetés és együttműködés a felnőtt társadalom működésének szabályrendszerére. Ezek a szociális képességek azonban egymást átfedő szabályrendszerek. A hároméves életkor fölött a nevelés egyre inkább a segítés, a vezetés és az együttműködés együttes szabályaival, hatásrendszerével lehet eredményes (lásd a 2. ábra megfelelő metszeteit).

A segítő nevelő kompetenciájáról

Kívánatos, hogy a hivatásos nevelő legalább átlagos gondozási, kötődési hajlammal, proszociális érzelmi kommunikációval, empátiával rendelkezzen. Az öröklött szociális hajlamok, a proszociális érzelmi kommunikáció és az együttérzés (az empátia öröklött alapja) fejleszthető öröklött adottságok. Feltehetően az átlagosnál lényegesen gyöngébb adottságok nem fejlődhetnek olyan szintre, amely elegendő lenne az eredményes neveléshez szükséges szintű proszociális személyiség kialakulásához. *A segítő nevelő proszociális személyiség*, az eredményes nevelői kompetenciának ez az alapja. Ám az önmagában vett segítés, proszocialitás csak szükséges, de legfőljebb a bölcsődei, óvodai nevelők esetében elégséges kiinduló feltétel.

A 2. ábrán a segítés és a versengés, vezetés, együttműködés összefonódásait is szemlélteti. E szerint a versengés a segítéssel együtt segítő versengést eredményez. Erről az előző fejezetben részletesen szoltunk mint alapvető nevelési feladatról. Továbbá az imént említettük, hogy a nevelő–nevelt versengése gátolja a pozitív nevelői hatásokat. A segítő versengés sem kívánatos nevelő–nevelt viszony, de a konfliktusok nem zárhatók ki, ezért azok tisztességes, a tanuló érdekeit, szempontjait is figyelembe vevő kezelése, feloldása átmenetileg tudomásul veszi a segítő versengés kialakulását nevelő és nevelt között. A nevelő–nevelt viszony nem nélkülözheti az együttműködést. Mivel azonban ez az együttműködés funkcióját tekintve tanulási folyamat, a gyakorlati célú együttműködés szabályrendszere kiegészítendő a segítő nevelés alapszabályaival, vagyis az *önállóságot segítő együttműködés* alakítandó. A hivatásos pedagógus szükségképpen vezető, a tanulók vezetettek is. Mivel azonban e vezető–vezetett viszony célja is a tanulás, ez is kiegészítendő a segítő nevelés alapszabályaival, vagyis *segítő vezetéssé* alakítandó. A 2. ábrán a segítő versengés és a segítő vezetés metszetében található a *segítő diktatórikus vezetés*, vagyis a paternalista, gondoskodó diktatórikus nevelés, ami a huszadik század előtt a családi nevelés általános jellemzője. Végül a segítő vezetés és a segítő együttműködés metszete mutatja a gondoskodó, együttműködő *segítő demokratikus nevelést*, amely századunkban kezd terjedni a fejlettebb társadalmak családi nevelésében, legjobban iskoláiban.

Az iskolai évek után gyakran felidézett legendás pedagógusok többsége a magtartási szabályokat szigorúan megtartató, a szorgalmas, eredményes tanulást egyértelműen megkövetelő, tekintélyes személyiség, aki ugyanakkor tanulóinak biztos támasza, védelmezője, eredményes tanítója, akit tanítványai tiszteltek, akihez kötődtek, akit szerettek. Az ilyen nevelő annak köszönheti kiemelkedően pozitív hatását, hogy proszociális személyiség, ezért a segítő nevelés alapszabályai egyesülhettek benne a paternalista diktatórikus vezetés szabályaival, ami az önmagával és másokkal szembeni igényességéből táplálkozik. Mivel a nem eléggé szilárd proszociális személyiségek diktatórikus (kíméletlen, embertelen, a segítő nevelés alapszabályait követni képtelen) nevelői habitusa rendkívüli pedagógiai károkat okoz, kérdésessé vált mindenféle tekintély, határozott követelmény, szigorú elvárás. A segítő diktatúrát működtető nevelő, akit a tanulók túlnyomó többsége elismer, tisztel, akinek készséggel teljesíti elvárásait, a nevelőtestület megbecsülendő tagja. Ugyanakkor a proszocialitást nélkülöző diktatórikus személyeknek nincsen helye az iskolában.

A segítő nevelő leginkább kívánatos képessége a segítő demokratikus vezetés (irányítás) és a segítő együttműködés. Ebben a képességben optimális esetben a segítő nevelés alapszabályai és a demokratikus vezetés, illetve az együttműködés szabályai egymást támogatva érvényesülnek. E képesség implicit szabályrendszerének kialakulása feltételezi a tapasztalati tanulást, a mintakövetési lehetőséget, a gyakorlatot. Mivel ma még kevés ilyen tapasztalat szerezhető, kevés a követhető minta, ezért a szimulatív gyakorlatok, azok tényleges alkalmazásai, valamint az explicit szabályok ismeretei lehetnek a fejlesztés eszközei. A demokratikus vezetés és az együttműködés szabályainak alapos megismerése, a segítő nevelés alapszabályaival történő összehangolás, egyesítés lehetőségeinek, módjainak elemzése és gyakorlása előmozdíthatja a segítő demokratikus nevelés és a segítő együttműködő nevelés képességének és motívumrendszerének kialakulását.

A segítő nevelő kompetenciájának természetesen alapvető összetevője a szilárd, korszerű szakértői tudás, amivel általában nincsen különösebb probléma. Annál problematikusabb a nevelői kompetencia pszichológiai és pedagógiai ismeretrendszerének korszerűsége.

Összefoglalva

1) A globalizálódó, gyorsan változó, fejlődő világban a spontán szocializációval kialakuló tapasztalati személyiség nem elég adaptív, kreatív ahhoz, hogy beilleszkedjen, együtt haladjon a társadalom változásaival, résztvevőként boldoguljon, hogy ne váljék perifériára szorult, értetlenül sodródó kiszolgáltatott áldozattá. A második fejezetben jellemeztük az értelmező és az önértelmező személyiség sajátosságait mint a kreativitás, az adaptivitás, a komplex problémák és helyzetek kezelésének lehetőségét. Ebben a fejezetben azt fogalmazzuk meg, hogy az értelmező és az önértelmező személyiség kialakulása spontán szocializációval, a személyiségfejlődés szándékos segítése nélkül lehetetlen. Az értelmező és önértelmező személyiség kialakulásának segítségét az intézményes nevelés alapvető feladatként jellemeztük.

2) A nevelés tartalmi feladatait hagyományosan a szituációkból, mintákból, tapasztalatokból, az ismeretekből, értékekből, a tanulást szolgáló tevékenységekből származtatjuk. Az egyre bonyolultabbá váló, gyorsan változó világunkban ez a kiindulás egyre problematikusabbá válik. E helyett a személyes, a szociális és a kognitív kompetenciát, valamint a speciális kompetenciák alapját képező alkotóképességet és tehetséggondozást jelöltük meg a nevelés alapvető tartalmi feladatául. Az aktuálisan korszerű ismereteket, értékeket, a tanulást szolgáló elvárásokat, tevékenységeket a kompetenciák fejlődésének szolgálatában választjuk meg. A kompetenciák fejlesztése sajátos motívumok és meghatározott képességek fejlesztését jelenti. Az általános kompetenciák fontosabb motívumait és komplex képességeit alapvető nevelés feladataiként jellemeztük.

3) A proszocialitás fejlesztésének feladatait elemezve azt emeltük ki, hogy a segítő-képesség az együttműködésben, a vezetésben és a versengésben egyaránt érvényesülhet. Röviden jellemeztük a segítő együttműködést, a segítő vezetés különböző változatait, és a nevelés feladatául jelöltük meg ezek fejlesztését. Részletesebben foglalkoztunk a segítő versengéssel, annak két alaptörvényével: a szabályozottsággal és az esélyesség-

gel mint a sokféleségét megőrző globalizálódó világ embereinek, csoportjainak, nemzetiségeinek, nemzeteinek, országainak konfliktuskezelési képességével, az ennek szellemében folyó nevelés feladataival.

4) A segítő nevelő kompetenciájának *motivációs bázisa* az öröklött gondozási késztetés, amely pozitív attitűdökkel megerősített és szilárd meggyőződésen alapuló segítőkészséggé fejlődött; az öröklött együttérzés, amely a segítőkesség érzelmi energiája; az öröklött kötődési hajlam, a gyerekszeretet, amely pozitív motívumokra és meggyőződésre támaszkodva a tanuló védelmére, segítségére, a tanulóval való törődésre készlet. Továbbá az a meggyőződés, hogy a szocializáció szándékos segítése (a szociális kompetencia proszociális motívumrendszere, az ennek megfelelő szociális képességek fejlődésének eredményes segítése) az ezt szolgáló értékrendnek megfelelő elvárások megtartatása nélkül, vagyis vezetés (irányítás) és együttműködés nélkül lehetetlen. Ugyanakkor a nevelői vezetés és az együttműködés funkciója a nevelés, ezért ezeket segítő vezetésként, segítő együttműködésként kell működtetni.

5) A segítő nevelő kompetenciájának *képességbeli alapja* a segítőképesség, a kötődési képesség, az empátia képessége, a szociális kommunikáció képessége, a segítő vezetés és a segítő együttműködés képessége.

6) A segítő nevelő kompetenciájának *ismeretbeli alapja* mindenek előtt a nevelés fenti motívumainak és képességeinek részletes és alapos ismerete. Továbbá olyan pedagógiai, pszichológiai és szociológiai ismeretrendszer, amely tudatosítja, értelmezi (explicálja) a személyiség mint hierarchikus komponensrendszer fejlődését, a fejlődés segítésének lehetőségeit és módjait, valamint a személyiség funkcionális komponensrendszereit (a személyes, a szociális, a kognitív kompetencia motívumrendszerét és képességrendszerét), azok működését, fejlődését és fejlesztési lehetőségeit, módjait, a személyes világtudat és az éntudat szerepét a személyiség fejlődésében és működésében, fejlesztésük lehetőségeit és módjait. Végül a tantárgyi tudás rendszere és tanításának módjai.

Irodalom

- Angelusz Erzsébet (1993): Antropológia és nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 3–14.
- Albee, G. W. (1978): *A competency model to replace the defect model*. Paper presented at conference on the Identification and Enhancement of Social Competence, Toronto, August 1978.
- Balog Miklósné (szerk., 1989): *Szociális segítő*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.
- Batson, C. D. és Oleson, K. C. (1991): Current Status of the Empathy-Altruism Hypothesis. In: Clark, M. S. (szerk.): *Prosocial Behavior*. Sage Publication, Newbury Park.
- Benkő Zsuzsanna (1995): *Egészségfejlesztés, mentálhigiéne, hálózatépítés*. JGYFT Kiadó, Szeged.
- Brammer, L. M. (1979): *The Helping Relationship. Process and Skills*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Buck, R. (1984): *The communication of emotion*. Guilford, New York.
- Buck, R. (1989): Emotional communication in personal relationships: A developmental interactionist view. In: Hendrick C. (szerk.), *Close relationships: Vol. 10. Review of personality and social psychology*. Sage Publication, Newbury Park.

- Buck, R. and Ginsburg, B. (1991): Spontaneous Communication and Altruism. The Communicative Gene Hypothesis. In: Clark, M. S. (szerk.): *Prosocial Behavior*. Sage Publication, Newbury Park.
- Buda Béla (1988): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
- Buda Béla (1980): *Az empátia — a beelélés lélektana*. Gondolat, Budapest.
- Buda Béla (1993): *A pszichoterápia alapkérdései. Kapcsolat és kommunikáció a pszichoterápiában*. Országos Akadémiai Intézet és TÁMASZ, Budapest.
- Buda Béla (1994a): *Fejezetek az orvosi szociológia és társaslélektan tárgyköréből*. TÁMASZ, Budapest.
- Buda Béla (1994b): *Mentálhigiénié. A lelki egészség társadalmi, munkaszervezeti, pszichokulturális és gyakorlati vetületei*. Animula, Budapest.
- Carkhuff, R. R. (1969): *Helping and Human Relations. A Primer for Lay and Professional Helpers*. Volume 1, Volume 2. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Carkhuff, R. R. és Anthony, A. (1979): *The Skills of Helping*. Human Resource Development Press, Massachusetts.
- Clark, M. S. (szerk., 1991): *Prosocial Behavior*. Sage Publication, Newbury Park.
- Clary, E. G. és Snyder, M. (1991): A Functional Analysis of Altruism and Prosocial Behavior. The case of Volunteerism. In: Clark, M. S. (szerk., 1991): *Prosocial Behavior*. Sage Publication, Newbury Park.
- Cormier, W. H. és Cormier, L. S. (1979, 1985): *Interviewing Strategies for Helpers*. Brooks/Cole Publishing Company, Monterey, California.
- Csányi Vilmos (1994): *Viselkedés, gondolkodás, társadalom: etológiai megközelítés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi, M. (1993, 1994): *The Evolving Self*. Harper Perennial, New York.
- Darwin, Ch. (1872): *The expression of emotion in man and animals*. Murray, London.
- Egan, G. (1985): *Changing Agent Skills in Helping and Human Service Settings*. Brooks/Cole Publishing Company, Monterey, California.
- Egan, G. (1986): *The Skilled Helper. A Systematic Approach to Effective Helping*. Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, California.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989): *Human Ethology*. Aldine de Gruyter, New York.
- Eisenberg, N. és Fabes, R. A. (1991): Prosocial Behavior and Empathy: A Multimethod Developmental Perspective. In: Clark, M. S. (szerk.): *Prosocial Behavior*. Sage Publication, Newbury Park.
- Eisenberg, N. és Fabes, R. A. (1992): Emotion, Regulation, and Development of Social Competence. In: Clark, M. S. (szerk.): *Emotion and Social Behavior*. Sage Publication, Newbury Park.
- Farkas János (1994): *Perlekedő tudáselméletek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fiske, A. P. (1991): The Cultural Relativity of Selfish Individualism: Anthropological Evidence That Humans Are Inherently Sociable. In: Clark, M. S. (szerk.): *Prosocial Behavior*. Sage Publication, Newbury Park.
- Fodor Katalin (szerk., 1989): *Személyiségfejlesztés II. Irányzatok Módszerek*. Közművelődés Háza, Tata-bánya.
- Fülöp Márta (1995): A versengésre vonatkozó tudományos nézetek. *Pszichológia*, 1. sz., 61–111; 2. sz. 157–211.
- Grusec, J. E. és Dix, T. (1986): The socialization of prosocial behavior: Theory and reality. In: C. Zahn-Waxler, E. M. Cummings és Iannotti (szerk.), *Altruism and aggression: Biological and social origins*. New York, Cambridge University Press. 218–237.
- Grusec, J. E. (1991): The Socialization of Altruism. In: Clark, M. S. (szerk.): *Prosocial Behavior*. Sage Publication, Newbury Park.
- Husén, T. (1990): *Education and the Global Concern*. Pergamon Press, Oxford etc.
- Iscoe, I. (1974): Community psychology and the competent community. *American Psychologist*, 29. sz. 607–613.
- Kampis, G. (1991): *Self-Modifying Systems: A New Framework for Dynamics, Information, and Complexity*. Pergamon, Oxford, New York.

- Kozma Tamás (1995): Globalization in Education: Trends and Challenges. In: Kovács János (szerk.): *Tecnological Lag and Intellectual Background: Patterns of Transition in East Central Europe*. Dartmouth, Aldershot etc.
- Kuhn, T. S. (1962, magyar kiadás 1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- MacLean, P. D. (1970): The Triune brain, emotion and scientific bias. In: Schmitt, F. O., Quarton, G. C., Melnechuk, Th. és Adelman, G. (szerk.): *The Neurosciences*, 2nd study program. New York: The Rockefeller University Press, 336–349.
- Magyari Beck István (1993): A pedagóguspálya jellege, pályakövetelményei. *Fejlesztő Pedagógia*, 3. sz. 3–9.
- Magyari-Beck István (1994): Megjegyzések a pedagógiai gondolkodás és gyakorlat ismeretelméleti-filozófiai alapjairól. *Fejlesztő Pedagógia*, 6. sz. 5–16.
- Marshall, E. K. és Kurtz, P. D. és Associates (1982): *Interpersonal Helping Skills. A Guide to Training Methods, Programs, and Resources*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Marx György (1992): Nevelni az ismeretlen jövő számára. In: Marx György (szerk.): *Szép Új világunk*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mischel, W. (1973): Toward a cognitive social learning reconceptualisation of personality. *Psychological Review*, 80. sz. 252–283.
- Mischel, W. (1986): *Introduction to Personality*. 4th edn. CBS, New York.
- Mischel, W. (1990): Personality dispositions revisited and revised: A view after three decades. In: Pervin, L. A. (szerk.): *Handbook of Personality: Theory and Research*. Guilford Press, New York.
- Nagy József (1980): 5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1994a): Személyiség és pedagógia. In: Gácsér József (szerk.): *Pedagógiai antológia*. III. JGYFT Kiadó, Szeged.
- Nagy József (1994b): Én(tudat) és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, 1–2. sz. 3–26.
- Nagy József (1994c): Tanterv és személyiségfejlesztés. *Educatio*, 3. sz. 367–380.
- Nagy József (szerk., 1994d): Fejlesztési követelmények. *Iskolakultúra*, 1–2. sz. 2–107.
- Nagy József (1995): Pedagógia: a harmadik paradigmaváltás küszöbén? *Iskolakultúra*, 5. 2–6. sz.
- Perlman, H. H. (1979): *Relationship. The Art of Helping People*. The University of Chicago Press, Chicago and London.
- Pukánszky Béla (1995): Segítő nevelés a pedagógia történetében. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 331–340.
- Radke-Yarrow és Zahn-Waxler (1984): Roots, motives and patterns in children's pro-social behavior. In: Staut, E., Bartal, D., Karylowski, I. és Reykowski I. (szerk.): *The development and maintenance of pro-social behaviors*. Plenum Press, New York.
- Sarason, B. R. (1981): The dimensions of social competence: Contributions from a variety of research areas. In: Wine, J. D. és Smye, M. D. (szerk.): *Social Competence*. The Guilford Press, New York.
- Stanhope, N., Bell, R. Q. és Parker-Kohen, N.Y. (1987): *Temperament and helping behavior in preschoolers*. *Developmental Psychology*, 23. 347–353.
- Staub, E. (1978–1979): *Positive Social Behavior and Morality*. Volume 1. Social and Personal influences. Volume 2. Socialization and Development. Academic Press, New York.
- Szilágyi Vilmos (1980/1983): *Együttérés, önzetlenség, felelősség*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Telkes József (szerk., 1989): *Személyiségfejlesztés I. Irányzatok, Módszerek*. Közművelődés Háza, Tata-bánya.
- Vajda Zsuzsanna (1995): *A pszichoanalízis budapesti iskolája és a nevelés*. Sík Kiadó, Budapest.
- White, R. W. (1959): Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66. sz. 297–333.
- Wilson, E. O. (1975): *Sociobiology: the new synthesis*. Belknap, Harvard, Mass.
- Wine, J. D. (1981): From defect to competence models. In: Wine, J. D. és Smye, M. D. (szerk.): *Social Competence*. The Guilford Press, New York.
- Zrinszky László (1991): „Aki gyerekeket akar nevelni, tönkre akarja őket tenni”. Jegyzetek az antipedagógiáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 12–21.
- Zsolnai József és Zsolnai László (1987): *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Budapest.

ABSTRACT

JÓZSEF NAGY: HELPING AND EDUCATION: AN ATTEMPT TO RE-INTERPRET THE NATURE OF NURTURE

The practice of education is characterised by a growing number of problems all over the world. Similarly, the appearance of anti-pedagogies signals the crisis of pedagogy at the theoretical level. The author starts from the assumption that the ultimate causes of problems in education can be traced back to the processes of economic, social and cultural integration and globalization. The mutual penetration of economies and cultures into each other results in more and more specific value-systems living side by side even in individual countries. Amidst this diversity an increasing proportion of the maturing generations fails to form a stable personality, and the people who are socialised on the base of a specific value-system find it increasingly difficult to adapt themselves to diversity and to rapid changes. At the same time, we witness how the processes of globalization give birth to a global value system, which is starting to become a common ground for the many diverse value-systems (we need only recall the global value-system of international institutions' or Human Rights and Children's Rights declarations, which are ratified by an increasing number of countries). Pedagogy as theory and educational practice have not faced the problems and possibilities of the presumably most important transformational process of human society, that is, of globalization. The author first examines the problems and possibilities of pedagogy as a science. He describes three paradigm changes: the birth of metaphoric pedagogy in the second half of our millennium, its disintegration in our century resulting from the formation of the dozens of interdisciplinies pursued by the partner sciences, and the possibilities of integration. On the basis of Vilmos Csányi's conclusions concerning the theory of science and György Kampis's component-system theory, he describes pedagogy as an integrated multidiscipline, whose aim is to discover education as a hierarchical component-system, and to prepare its models by continuously integrating the results of the disciplines investigating individual levels of the hierarchy (human ethology, psychology, experimental/applied psychology, anthropology, social psychology, sociology). The author applies the explored possibilities in an analysis of new challenges and in a re-interpretation of the nature of nurture. From the seventies on there have been essential developments in the human sciences. The review of these developments and the attempt to integrate them offers the possibility of modelling personality as a hierarchical component-system. The approach is significant insofar as the empirical personality growing out of the inherited component-system can develop into an interpreting and self-interpreting personality. In our globalized world empirical personalities are strangers, and we can observe a growth in personalities who are able to understand the world and themselves. Helping this, however, without globalizing prosocial behaviour, and without forming, learning and accepting a global value-system can only result in the growth of creativity of the personality. By analysing the significant outcomes and the results of research into altruism and prosocial behaviour that equal a paradigm change, the author arrives at an interpretation of education's tasks and methods that fits the problems, challenges and possibilities of globalization.

MAGYAR PEDAGÓGIA 95. Number 3-4. 157-200. (1995)

Levelezési cím / Address for correspondence: József Nagy, Department of Education
Attila József University, H - 6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30-34. E-mail:
nagyjozs@edpsy.u-szeged.hu

TANÁRI SZEREPEK PERCEPCIÓJA: EGY ÁLTALÁNOS ISKOLAI FELMÉRÉS TANULSÁGAI

Sallay Hedvig

Kossuth Lajos Tudományegyetem Pszichológiai Intézet

Iskolásgyerekekkel beszélgetve több esetben is feltűnt, mennyire kritikusan szemlélik tanáraikat, milyen pontosan alakítanak ki benyomásokat az iskolai órák menetéről, azok hangulatáról. Több esetben a tanár személye egy „undok” tárgyat is képes megkedveltetni, máskor pedig épp ellenkezőleg: egy kedvelt tárgy válik „mumussá” a pedagógus személyisége miatt. E beszélgetések és saját korábbi iskolapszichológusi munkám vezettek el annak a problémának a vizsgálatához, amiről ez a tanulmány szól: vagyis ahhoz, hogy hogyan látják és értékelik felső tagozatos iskolások tanáraikat; ítéleteik, percepcióik hogyan szerveződnek egységbe, s milyen képük van a pedagógusokról. Ez a kép ugyanis a pedagógus-szerepkör percepciója – a tanulók szemüvegén keresztül.

A pedagógus személyi hatásának pszichológiai elemzése a pedagógiai pszichológiában már évtizedek óta kutatott probléma. A korábbi vizsgálatok egyértelműen igazolják, hogy a nevelői hatások több forrásból eredhetnek, s e hatások a személyes kapcsolatokon keresztül érvényesülnek az érzelmi ráhangolódás, a mintakövetés, azonosítás folyamatában. A pedagógiai szituációkban igen intenzív érzelmi kommunikáció folyik. Éppen ezért lényeges, hogy a pedagógus érzelmileg kiegyensúlyozott legyen, hiszen közvetlenül befolyásolja a tanulók emocionális életét. Például egy türelmetlen, hangulatilag instabil tanár feszültsége a diákokra is átragad, befolyásolva egyaránt azok iskolai közérzetét és teljesítményét.

A hatékony pedagógusnak modellként kell szolgálnia: mindenképpen egy szociális erővel rendelkező személy, akinek hatékonyságát szakértelme, büntető és jutalmazó hatásköre, személyes vonzereje, valamint szociális státusából eredő hatalmi pozíciója alapozzák meg.

A pedagógus személyisége nevelési stílusában is megnyilvánul, vagyis abban, ahogyan a büntetéseket és jutalmakat osztja, amilyen órai légkört teremt, s ahogyan reagál a tanulóktól érkező jelzésekre.

A nevelői attitűdöket a pszichológia szakirodalmában már többen, különböző megközelítésekben tárgyalták (például *P. Balogh Katalin*, 1977). A kutatások egyaránt azt bizonyították, hogy az autokrata nevelői magatartás a nevelői célkitűzésekkel ellentétes irányú reagálást idéz elő a gyermekeknél, hosszú távon mindenképpen káros. Az oldott légkör, a kiegyensúlyozott tanár-diák kapcsolat, a vélemények kifejezésének a lehető-

sége pedig alkalmat teremt az összehasonlításra, egymás megismerésére a tanulók között.

Mi szükséges tehát ahhoz, hogy valaki jó pedagógus legyen? *Kelemen László* (1981) kiemeli a hivatásszeretetet, szuggesztivitást, szakmai és pedagógiai kulturáltságot, műveltséget, a tanulók iránti szeretetet és megértést. A jó pedagógusnak rendelkeznie kell egy megfelelő kapcsolatteremtési és szervezési készséggel is.

A pedagógus viselkedését azonban felfoghatjuk egyfajta szerepviselkedésként is, s ez további szempontot jelenthet a tanárról kialakított ítéletek, vélemények elemzéséhez. *Rosenthal* és *Jacobson* (1968) nyomán a figyelem a tanári elvárások felé fordult. A szerzők az úgynevezett Pygmalion-effektus leírásával szemléletesen demonstrálták, hogy a tanárok legtöbbször, aki azt várja a tanulóktól, hogy „okosak” vagy „buták” lesznek, nem szándékosan ugyan, de mégis elősegítik, hogy a diákok teljesítménye az elvárásoknak megfelelően alakuljon. Vagyis a tanárok többet mosolyogtak az „okos”-nak tartott tanulókra, többször bólogtak a jó válaszok során, több interakciót kezdeményeztek velük, gyakrabban dicsérték őket, mint azokat, akiket „buták”-nak tartottak. Ezeket a reakciókat természetesen nem minden tanárnál tudták megfigyelni. Ebben az értelmezésben a tanári szerep a tanulók iránti elvárásokhoz kapcsolódik.

A tanártól elvárt szerep azoknak az elvárásoknak az összességét jelenti, amelyeket a tanárokkal szemben támasztanak mind maguk a tanárok, mind pedig a tanulók, illetve más személyek. Ezek az elvárások különféle típusokban, formákban nyilvánulhatnak meg, s intenzíven befolyásolják a tanári magatartást. Az általános elvárások között szerepel például az, hogy legyenek korrektek, szolgálatkészek és segítőkészek, ne tegyenek különbséget a tanulók között, legyenek figyelmesek és barátságosak, rendet és fegyelmet tartsanak fenn az osztályban (*Wright és Alley, 1977*).

A fentiekből kitűnik, hogy a tanári viselkedés és ennek több oldalú megközelítése önmagában is igen összetett jelenség. Elemzéséhez különböző elméleti háttérrel indulhatunk, a társtudományok módszer- és eszköztárát többféleképpen alkalmazva (például tanár-diák interperszonális kapcsolat vizsgálata kérdőíves módszerrel; Tausch-féle vizsgálat; iskolai hospitálások, megfigyelések.) A tanári viselkedés típusainak megragadását már korábban is célul tűzték ki. Például *Ruppert* (1976) több tanulmányában is foglalkozott az iskolai- és osztályélet, valamint a pedagógiai vezetés különféle stílusaiival. A hazai vizsgálatok közül mindenképpen meg kell említeni *Ungárné Komoly Judit* (1978) azon vizsgálatát, melyben tanítók nevelési stílusát igyekezett feltárni konfliktusos helyzetek megoldásakor. Értelmezésében a nevelési stílus a pedagógus személyiségjegyei és a nevelés lehetőségei által meghatározott olyan hatásrendszer, ami a diákok viselkedésének, megítélésének lényeges tényezője. Hipotézise értelmében a tanár-diák viszonylatban kifejeződő nevelési stílusok megkülönböztetése lehetségessé válhat azáltal, hogy elemezzük a tanulók emlékezetében élő, tanárok által alkalmazott konfliktus-megoldási módokat. Hat különféle nevelő-diák relációban megnyilvánuló nevelői stílust azonosított, melyek eltérő hatást gyakoroltak a csoportlégkörre, a csoporttagok viselkedésére, a tanár-diák interakciók jellegére.

A jelen tanulmány kérdésfeltevésében részben hasonló a témakörben korábban megjelent vizsgálathoz, melyet *Cserné Adermann Gizella* végzett (1986) a Pygmalion-hatással kapcsolatosan. A szerző vizsgálatának fontos eredménye, hogy a nevelők ön-

kéntelenül jobb tanulási feltételeket teremtenek azoknak a tanulóknak, akiktől nagyobb iskolai sikereket várnak, mivel gyakrabban kérdezik őket és több verbális, valamint nemüverbális megerősítésben van részük. A gyerek „dekódolja” a tanári üzeneteket, s ez befolyásolni fogja motivációját, törekvésit, ezen keresztül pedig iskolai sikereit.

Az itt bemutatásra kerülő vizsgálat az előbb említettől ugyanakkor számos vonatkozásban el is tér: a gyerekek élményanyagára támaszkodik, kérdőíves formában igyekszik információt gyűjteni – ugyanakkor szociálpszichológiai indíttatásból hangsúlyozni igyekszik a jellemzőnek ítélt tanári viselkedések percepciójának szerveződési sajátosságait, s ezáltal ír le tipikus tanári megnyilvánulásokat. A tanulmány tulajdonképpen provokatívnak tekinthető, amennyiben tanulók szemüvegén keresztül tárulnak fel a tanári szerepek bizonyos sajátosságai, melyek némely esetben nem igazán kedvezőek, de ugyanakkor mégis rendkívül izgalmasnak látszanak a szakember számára, s mindenképpen átgondolásra sarkallanak.

A vizsgálat leírása

A vizsgálat célkitűzése az volt, hogy a tanári szerep egyes oldalait, megnyilvánulásait a diákok percepcióján, értékelésén keresztül ragadja meg, s ezáltal jellegzetes tanári viselkedésekre vonatkozó mintákat tárjon fel. Korábbi kutatási eredményeket átlapozva tapasztalható, hogy e vizsgálatok a tanári viselkedésnek – tanulói értékelések tükrében – csupán egy-egy aspektusát emelik ki, s ezt értelmezik. Azzal azonban kevésbé foglalkoznak, hogy a tanárról kialakított kép, tudás, illetve ismeretek hogyan szerveződnek egységes benyomássá, s milyen tipikus mintázatot képeznek. Mindezt figyelembe véve a vizsgálni kívánt hipotézisek a következőképpen alakultak:

1) Különbféle tanári viselkedésekről való benyomások egészes képpé szerveződve jellegzetes tanári mintákat, típusokat mutatnak. Ezek a jellegzetes minták a tanári szerepnek, mint egésznek valamilyen tipikus oldalát mutatják be, melyek egymást nem kizárják, hanem sokkal inkább kiegészítik.

2) A vizsgálat további célkitűzése a már korábban említett Pygmalion-effektus jelentkezésének feltárása volt. Ezzel kapcsolatosan a következő hipotézis fogalmazódott meg: A tanulók beskatulyázása egy olyan önmagát beteljesítő jóslat, melyet a tanulók saját bőrükön érzlelnek és mint tendencia különbözőképpen kapcsolódik az egyes tanári viselkedési mintákhoz.

3) Az a probléma, hogy a tanár miként viszonyul a gyengébb tanulmányi eredményt mutató diákokhoz, a következő hipotézishez vezetett: A gyengébb tanulók iránti attitűd meghatározott tanári viselkedéssel párosul.

Mivel olyan mérési módszer, mely maradéktalanul megfelelt volna a hipotézisek ellenőrzésének, a szakirodalomban nem található, ezért sor került egy ilyen eljárás kidolgozására. A neveléssel kapcsolatos skálák ugyanis többnyire a családra koncentrálnak (például *Itkin*, 1952; *Stott*, 1940), s nem az iskolára. Egy új eljárás bevezetése és kipróbálása természetesen mindig kockázatos, s előre be nem jósolható, mennyiben hozza meg a kívánt eredményeket. Ebben az értelemben a jelen vizsgálat egy kísérleti

próbálkozásnak tekinthető. Egy korlátozott nagyságú mintán való kipróbálás és alkalmazás viszont azzal az előnnyel jár, hogy lehetőséget teremt olyan módszer bevezetésére, melynek a későbbiek során megfelelő nagyságú mintán való alkalmazása és statisztikai feldolgozása által megbízható és hiteles eljáráshoz juthatunk.

A vizsgálati eljárás kidolgozása

Az első lépésben célunk egy állítás-sor létrehozása volt: ehhez „első kézből” kívántunk információkat szerezni arról, hogy a tanárok miként érzlelik diákjaikat, értékeléseiket milyen szempontok alapján hozzák, s melyek azok a tényezők, amelyek szerintük döntő fontosságúak egy sikeres tanár-diák kapcsolat kialakításában. Első pillanásra talán felmerülhet az a kérdés, hogy miért nem diákokkal történt ez a beszélgetés. Nézetünk szerint ők mindenképpen egy sajátos szemszögből, kissé elfogultan és egyoldalúan válaszoltak volna, s számos olyan tényező figyelmen kívül maradt volna, ami viszont a tanárokkal készített interjúkban döntő fontosságúnak tűnt.

Különböző oktatási intézményekben, városi általános- és középiskolákban dolgozó pedagógusokkal (N=15), akik többéves oktatási tapasztalattal rendelkeztek – félig strukturált interjúkat vettünk föl 1993 őszén. Az interjúk a következő főbb kérdéscsoportokat ölelték át:

- Mióta és milyen tárgyakat oktat?
- Hogyan szokta értékelni a tanulók teljesítményét? Milyen tényezők segítik, illetve gátolják ebben a munkában? Van-e szerepe az első benyomásoknak? Előfordult-e már, hogy kezdeti benyomásai valamely diákjáról beigazolódtak?
- Milyen könnyen változtatja meg véleményét valamelyik tanulóról?
- Milyen tanárt kedvelnek manapság leginkább a gyerekek? Hogyan lehet ennek az elvárásnak megfelelni?
- Van-e véleménye szerint olyan, hogy „rossz” tanár valaki? Milyen az ilyen tanár?
- Hogyan viszonyul a gyengébb teljesítményt nyújtó tanulókhoz?
- Mit tart eddigi legnagyobb sikerének tanári pályáján? Volt-e kudarcélménye?
- Mit szeretne elérni pályáján?

Jelen keretek között sajnos nincs lehetőség arra, hogy az interjúk teljes terjedelmében való közlésére és részletes elemzésére vállalkozzunk. Az interjúk végső soron egy letisztult képet mutattak a feltett kérdésekkel kapcsolatban. Kiténik belőlük, hogy a hosszabb ideje oktatók igen kifinomult értékelési szisztémával élnek. Előbb-utóbb azonban – saját bevallásuk szerint – kezdeti benyomásaik igazolódását tapasztalják diákjaik megítélésében. Szerintük ebben az játszik szerepet, hogy nagyon sok és sokféle gyereket ismernek meg. Személyes elfogultságaikra néha csak hosszabb idő után döbbennek rá, – legyen ez a torzítás akár kedvező, akár kedvezőtlen. Tudatosan igyekeznek formálni tanári magatartásukat, de bizony ez nem egyszerű: ezt befolyásolja az egyes osztályok összetétele, karaktere is. A helytelen tanári magatartásról, ennek megnyilvánulási formáiról nagyon elítélően vélekednek. Élesen bírálják az igazságtalan, a gyerekek jóhiszeműségét kihasználó viselkedést, valamint a gyermeki személyiséget el-

hanyagoló, gépként működő tanártársaikat. Úgy gondolják, hogy a jelenlegi óraterhelések mellett viszont nehéz ideális kapcsolatot tartva a tanulókkal az ismereteket a teljesség igényével átadni.

Az interjúk alapján végül egy 97 megállapítást tartalmazó állítás-sort hoztunk létre, melynek a priori rendszere a következő dimenziókból épült föl:

1) *A tanulók teljesítményének értékelése, ennek módjai, eszközei és körülményei:* Ez a dimenzió azt írja le, hogy a pedagógus mennyire szigorú – elnéző, igazságos – igazságtalan, illetve elfogult a diákokkal szemben. Fontos, hogy milyen súlyt fektet az önálló gondolkodásra, a tanulásra való buzdításhoz milyen eszközöket vesz igénybe: a büntetés vagy jutalmazás-e az, amivel célját leginkább eléri.

2) *A fegyelmezés:* Ebben a dimenzióban szélsőséges példák illusztrálják a lehetséges fegyelmezési módszereket. Az egyik végletet a mindent megengedő, laissez faire-típus, a másikat pedig az autokratikus vezetés képviseli, amikor a légy zümmögését is hallani lehet az órán.

3) *Az órai légkör:* Szorosan az előbbihez kapcsolódik. A tanulók számára lényeges az, hogy hogyan érzik magukat, milyen szubjektív érzéseket hív életre egy adott tanóra: tartalmaz akkor lehet, ha valóban gyarapítják ismereteiket a tanulók, megértik a magyarázatokat – de mindezt nem görcsösen kell tenniük, hanem egy kiegyensúlyozott, megértést sugalmazó légkörben, ahol fontos a tanár számára az, hogy emberileg is adjon valamit a diákjai számára.

4) *A tanári személyiség:* A tanár természetesen csak akkor lesz képes az előbb említett feladatnak eleget tenni, ha személyiségében alkalmas erre. Olyan módon ragadják meg a tanári személyiség jellemzőit az egyes állítások, hogy ezek a diákok szemében észrevehető sajátosságokat mutassanak be, s egyes tanárok tipikus megnyilvánulásai-ként tartásuk számon őket. Ilyen például az, ha valaki rendszeresen késik az óráiról; ha könnyen el tudják terelni a figyelmét – ezzel megúszva a számonkérést stb.

5) *A tanár mint példakép:* A tanári személyiség lehet olyan kiemelkedő, hogy akár példaképpé is válhat – amint ezt az ötödik dimenzió állításai taglalják.

6) *A Pygmalion-effektus jelentkezése:* Sajátos viszonyulást, pedagógiai magatartást mutat be a Pygmalion-effektust leíró dimenzió, melynek jellemzőit a későbbiekben ismertetjük részletesen.

7) *A tanár szaktárgyi tudása:* A tanár felkészültsége, szakmai hozzáállása kerül terítékre olyan megközelítésben, ahogyan ezt a tanulók látják. A tapasztalatok azt bizonyítják, hogy igen hamar észreveszik a diákok, ha valaki tudásában bizonytalan, ismeretei nem megfelelőek.

8) *Személyes kapcsolatok tanár-diák között:* A pedagógusról alkotott képhez alapvetően hozzátartozik a tanár-diák kapcsolat alakulása is. Hiába tud esetleg sokat egy tanár, s tanít igen eredményesen, ha nem sikerül jó kapcsolatot kiépítenie diákjaival. Ez még az eredményességet is beárnyékolhatja, hiszen emberileg nem vonzódnak hozzá tanítványai. Taszító lehet maga a személytelenség, de az is, ha úgy érzik a tanulók, hogy minden magánjellegű eseményben részt akar venni a tanár vagy abba beleavatkozik. Itt egy egészséges arányra van szükség, melyet nagy mértékben befolyásol a tanulók életkora.

Az állításokat véletlenszerű sorrendben egy kérdőívbe rendeztük (ld. 1.sz. melléklet), s a személyeknek ötfokú Likert-típusú skálán kellett ítéleteiket megjelölniük (1 = egyáltalán nem jellemző a szóban forgó tanítási órára, illetve tanárra; 5 = teljes mértékben jellemző rá).

A vizsgálati személyek egy városi általános iskola nyolcadikos tanulói voltak. Tanulmányi eredményük tekintetében képviselték az összes lehetséges változatot – vagyis akadtak közöttük igen gyenge, kiváló tanulók, de legtöbben az „átlagosak” voltak. A tanulók több különböző tanítási óráról, az őket tanító pedagógusokról, a velük való kapcsolatukról nyilatkoztak az állításoknak megfelelően. Előfordult, hogy ugyanazt a tárgyat egy pedagógus több osztályban is tanította, így ugyanarról a tanárról több osztály tanulói is adtak értékelést. Főként olyan tantárgyakat választottunk ki a vizsgálat célpontjául, melyeket az osztályfőnökök tanítottak (őket az osztály jól ismerte, viszonylag szoros volt a vele való kapcsolata), másrészt pedig olyanokat, melyeket több éve ugyanaz a tanár tanított.

A mintaválasztást az is indokolta, hogy a nyolcadikosok számára már nem jelenthetett kockázatot az, hogy miként válaszolnak a „provokatív” állításokra. Őszintén kifejthették véleményüket, értékelhették a pedagógusokat anélkül, hogy annak a következményeitől, egy esetleges megtorlástól tartaniuk kellett volna. Ez a vizsgálat szempontjából alapvetően lényeges volt; egyébként torz eredmények születtek volna. A vizsgálatban az iskola mindegyik 8. oszt.-os tanulója részt vett. A kérdőíveket 1994 júniusában töltötték ki a tanulók (N=65) az utolsó tanítási héten. Az alacsonyabb osztályokba járó diákok épp a fentiek miatt kellett, hogy kimaradjanak a felmérésből. Ez természetesen annak a kockázatnak a vállalását is magával vonta, hogy a vizsgálati minta elemszáma viszonylag alacsony volt. Az egyes tantárgyakra, illetve tanárookra vonatkozó értékelések alakulását az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat: *Tantárgyi megítéléseket adó vizsgálati személyek száma*

Tantárgy	Értékelést adó személyek száma
történelem	65
magyar nyelv és irodalom	65
matematika	65
oroszb nyelv	23
éneke-zene	21

A tanulóknak a nevüket a kérdőíven külön feltüntetni nem kellett – erre kértük is őket. Biztosítottuk arról is őket, hogy válaszaikat együttesen, egységben kezeljük, s

értékeléseik miatt semmiféle számonkérésben nem lesz részük. Megértettük velük, hogy véleményeik őszinte közlése jelentős segítséget nyújt egy fontos probléma vizsgálatához: a hamis és torz válaszok viszont lényeges kérdéseket kendőzhetnek el, s ezzel a vizsgálat legfontosabb szempontjai eshetnek kútba.

Azok a tanárok, akiknek óráiról, illetve akikről a tanulók véleményt formáltak, annyit tudtak a vizsgálatról, hogy a diákok egy-egy kérdőívet fognak kitölteni a tanítási órákra vonatkozóan korábbi tapasztalataik alapján. A szóban forgó tanárok ehhez belegegyezésüket adták. Aki viszont ezt a kérést visszautasította, arra nézve kérdőívfelvétel nem történt.

A kérdőív kitöltése előtt a tanulók a következő instrukciót kapták: „Az alábbiakban különböző állításokat olvashatsz iskolai életteddel kapcsolatosan. Arra kérünk, olvasd el ezeket figyelmesen! A feladatod az lesz, hogy az egyes állításokkal kapcsolatosan egy 5 fokú skálán jelezd véleményedet az alábbi lehetőségeknek megfelelően:

- 1 : egyáltalán nem jellemző a szóban forgó tanítási órára, illetve tanárra
- 2 : kevésbé jellemző
- 3 : nem tudom eldönteni
- 4 : többnyire jellemző
- 5 : teljes mértékben jellemző

Nincsenek jó vagy rossz válaszok, mindenki saját véleményét írhatja le, névtelenül. Közreműködésedet előre is köszönjük!”

Ezután megmondtuk a tanulóknak, hogy milyen tanórára, illetve tanárra gondoljanak a kérdőív kitöltésekor: pl. arra a tanárra, aki a matematikát tanította az elmúlt négy évben, illetve a matematika órákon történtek alapján töltsék ki a kérdőívet. Egy kérdőív kitöltése kb. 25 percet vett igénybe. A következő kérdőív kitöltésére – mely valamelyik másik tanítási órára vonatkozott – akkor került sor, miután az elsőt az osztályban már mindenki befejezte. Egy ülés alkalmával két kérdőívnel többet nem vetünk föl egyszerre.

A statisztikai feldolgozás

A feldolgozás az SPSSPC+ statisztikai programcsomag segítségével történt. Három lépésben főkomponens-analízist hajtottunk végre az a priori rendszer szellemében azzal a céllal, hogy kiválasszuk azokat az itemeket, melyek megbízhatóan jól mérnek s egyben az adott dimenziót is megfelelően képviselik. Az utolsó főkomponens-analízis által végül lehetővé vált különböző tanári viselkedési minták megragadása - olyan típusoké, melyeknek a sajátosságai megfigyelhetők mind a tanítási óra menetében, mind pedig a tanár-diák kapcsolat jellemzőiben. (Az utolsó főkomponens-analízis eredményei a Mellékletben, a 2. táblázatban találhatók.)

Az eredmények elemzése, értékelése

Különböző tanári viselkedési típusok bemutatása

Az adatok alapján lehetővé vált az 1. hipotézis igazolása. Milyen különböző tanári viselkedési típusokat szemléltetnek tehát az egyes faktorok?

Az 1. faktor egy *optimális tanári viselkedést* mutat be: egy olyan pedagógusét, aki tárgyat jól tudja tanítani, a lemaradásokat segít pótolni s emellett a tanulókkal nagyon jó, személyes kapcsolatokat alakít ki – a tanulók tehát szívesen vannak vele, jól érzik magukat együtt különféle osztályrendezvényeken. Nagyon ideálisnak látszik ez a kép. A kellemes légkör kialakítása igen fontos, végül is ez alapozza meg a tanuláshoz való hozzáállást, a teljesítés iránti igényt. Ez a típus tulajdonképpen példaképül is szolgálhat a diákok számára. Nevelési eszközü a dicséretet használja, ezzel buzdít a tanulásra. Rugalmasan alkalmazkodik a gyerekek aktuális állapotához – tekintettel van arra, ha fáradtak vagy rosszkedvűek (ld. 27. állítás).

A 2. faktor az *önmagát előtérbe helyező, a tanulókkal nem törődő* tanárt állítja elének. Számára a pedagógusi munka inkább csak kellemetlen kötelességet, terhet, s nem hivatást jelent. A pedagógusi pályához való elhivatottság érzése nem alakult ki. Megnyilvánul ez abban, hogy sem a tárgyat nem tudja megfelelően oktatni (s ez feltehetőleg nem is zavarja különösebben), sem pedig a tanulókkal nem tud optimális kapcsolatot kialakítani – illetve a kedvezőtlen tanár-diák viszony számára nem zavaró. Nem okoz problémát, hogy emiatt nem tud sikeresen oktatni-nevelni. Aki a tárgyat tudja, azzal azért nem foglalkozik, mert úgyis tudja azt; aki viszont nem tudja, azzal „nem érdemes”. Úgy tűnik, mind a tanítás, mind a tanulók leginkább csak terhet jelentenek számára.

A 3. faktor egy újabb viselkedési típust ír le - az *autokratikusan nevelő*, a tanulók körében *népszerűtlen* nevelőt. Ő is egoista, hasonlóan az előző típushoz, de másképpen az. Míg az előző típust saját népszerűtlensége nem zavarta, itt ez problémát jelent: érzi, hogy a tanulókkal nem tud jó kapcsolatot kialakítani, fenntartani, de megpróbál ezen változtatni. A változtatáshoz azonban nem megfelelő eszközöket választ. A diákok számára idétlen viccelődés még népszerűtlenebbé teszi. Eléggé hangulatember, robbanékony, s ez is akadályozza egy kiegyensúlyozott tanár-diák kapcsolat létrejöttét. Tanári ambíciói ugyan vannak, de ennek érvényesülését az elégtelen kapcsolatok gátolják. Autokrata módjára uralkodik tanítványai felett, így próbálja tekintélyét elismertetni.

A 4. faktorban a *pedagógusi pályára alkalmatlan* tanár jellemzői csoportosulnak. Megnyilvánul ez a szaktárgyi hozzá nem értésben, a nevelésre való képtelenségben, a kollegialitás hiányában egyaránt.

Specifikus tanári attitűdök jelentkezése

A két utolsó – 5. és 6. faktorok – specifikus célirányos viselkedéseket írnak le: részben a gyengébb tanulók iránti attitűdök, részben a Pygmalion-effektus jelentkezése-

sére nézve. Az 5. faktor – enyhe mértékben ugyan – de jelez valamit egy olyasfajta tanári magatartásból, ami kedvezőtlen attitűdöt jelent az olyan tanulókkal szemben, akik az adott tanár által tanított tárgyból gyengék. A tanár az ilyen tanulókat másként kezeli, mint az átlagot. A „beskatulyázás” jelensége figyelhető meg, hiszen aki gyenge, az jó jegyet nem kap, s nem is kedveli igazán. De az ördögi kör fordított irányú is lehet: akit nem kedvel, az eleve csak gyenge lehet az adott tárgyból! A Pygmalion-effektus itt különleges módon, a gyengébb tanulók vonatkozásában jelentkezik.

Ezzel szemben a 6. faktorban a Pygmalion-effektus általánosan tárul elénk. Úgy tűnik, a beskatulyázási hajlam a tanári viselkedési típusoktól különállóan, önállóan létező olyan specifikum, amely a tanulók szemszögéből nézve a tanárok alapvető jellegzetességei közé tartozik. Kérdés csupán az, hogy adott tanárok vonatkozásában milyen mértékben jelenik meg. A vizsgálat a későbbiekben kimutatja, hogy szoros kapcsolat áll fenn az itt leírt viselkedési típusok és a beskatulyázási hajlam között.

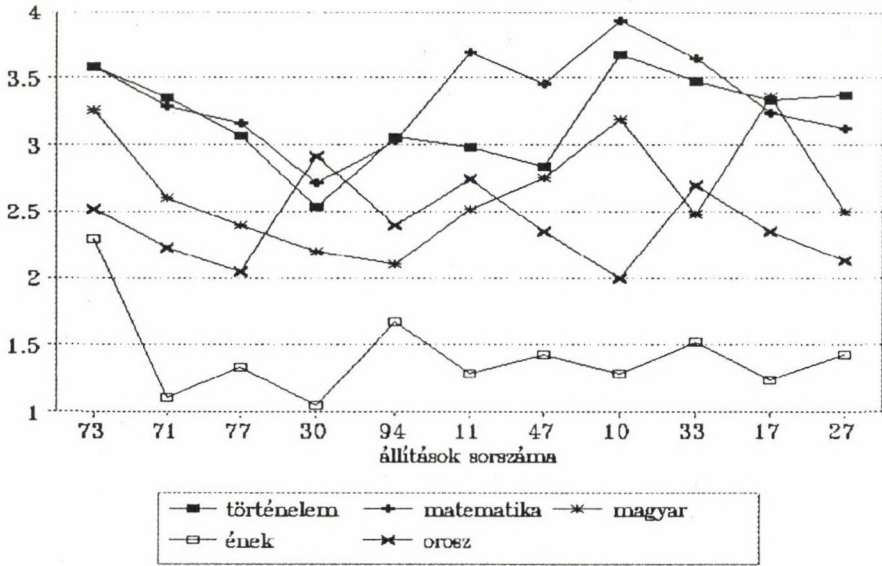
A pedagógusi szerep komplexitása

Az eddigi eredmények igazolják azt az előzetes elvárást, miszerint jellegzetes minták figyelhetők meg a tanári viselkedésekben. Szorosan kapcsolódik ide az 1. hipotézis, melynek értelmében az itt ismertetett típusok a tanári szerep egyes megnyilvánulási formáit képviselik, melyek egymást kiegészítik, s nem pedig kizárják. Talán túlságosan szélsőségesnek tűnhetnek első pillantásra : természetesen nem arról van szó, hogy a pedagógusok egyik vagy másik típusba besorolhatók lennének. Ez teljesen téves értelmezés lenne. Ezek az eredmények sokkal inkább azt fejezik ki, hogy a pedagógusi szerepkörnek különféle megnyilvánulási formái vannak, melyek közül hol egyik, hol másik válik dominánssá annak függvényében, hogy milyen személyi, tárgyi, helyzeti tényezők dominálnak az adott szituációban. Ez persze nem zárja ki azt, hogy egy adott pedagógusra inkább jellemző egy adott viselkedés, mint egy másik – s ezt a tanulók pontosan érzékelik. Reális kép egy tanárról azonban csak akkor kapható, ha mindegyik dimenzióban egyidejűleg vizsgáljuk meg a kapott értékeléseket. Ez az értelmezés összhangban áll *Trencsényi* (1988) pedagógusszerepről alkotott definíciójával, melynek értelmében a pedagógusszerep „Tipikusan jellemző, többnyire magatartási, viszonyulási, kommunikálási, kifejezési mód, ezek sajátos együttese, kombinációja, mely nem (vagy nem szükségképpen) adott viselőjére jellemző, hanem magára a szerepkörre... A személyiség vonásai a szerepkörrel való azonosulásban vagy eltérésben, a szerepkörben való feloldódásban értékelődnek, a szerepkörhöz (szerepviselkedéshez) való tudatos, vagy öntudatlan viszonyban bontakoznak ki.”

Mivel azonban az itt bemutatott tipikus viselkedések tanulói tapasztalatok összegződéseinek tükröződései, a vizsgálat arra is választ kívánt adni, hogy valóban mutatkoznak-e eltérések az egyes tanárok jellemzésében az itt leírt típusoknak megfelelően. Akkor lehet ugyanis igazán hitelesnek tekinteni ezeket a típusokat, ha alkalmasnak bizonyulnak arra, hogy általuk éles különbségek táruljanak fel a jellemzett tanórák, ill. tanárok között. Érzékenységükre ez jelentene igazán bizonyítékot.

E kérdés igazolására az egyes típusokra vonatkozó átlagértékeket grafikusán ábrázoltuk a tanulók által megítélt tanárok esetében. A szóban forgó tanárok történelmet

(tant.1), matematikát (tant.2.), magyart (tant.3.), éneket (tant.4.) és orosz nyelvet (tant.5.) tanítottak. Amint az 1. ábrán látható, az optimális viselkedés szempontjából a legkedvezőbb megítélést a matematika tanár kapta, s ettől messze elmaradt az énektanár értékelése.



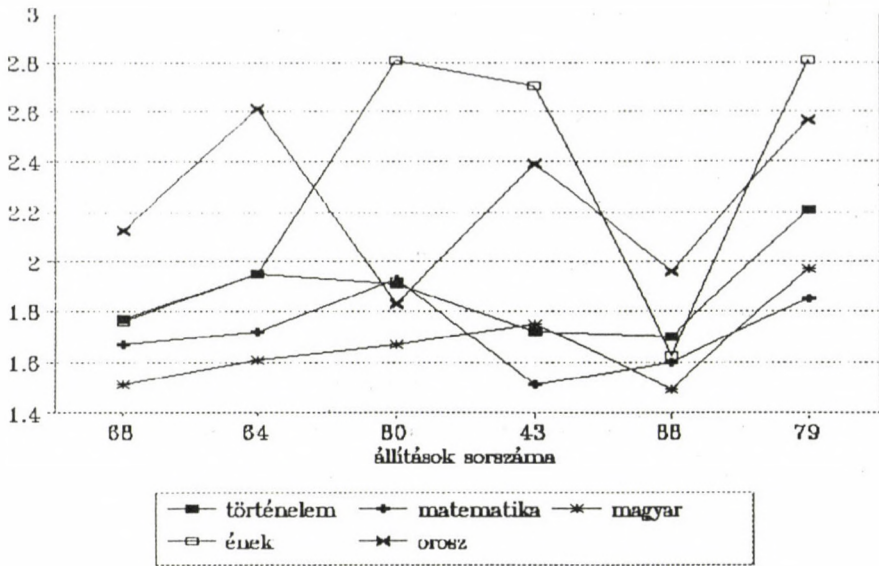
1. ábra
Optimális tanári viselkedési minta

Az énektanárt tartják leginkább önmagát előtérbe helyező, nemtörődöm típusúnak (ld. 2. ábra).

A történelmet és orosz nyelvet tanító pedagógusok bizonyultak a leginkább autokratikusan nevelőnek és népszerűtlennek (ld. 3. ábra).

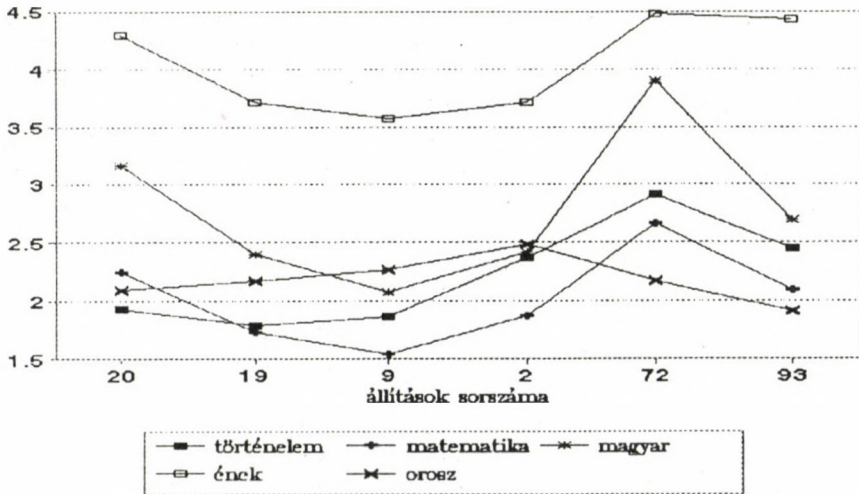
A pedagógusi pályára a legkevésbé alkalmasnak az énektanár tűnt (ld. 4. ábra).

A közölt ábrák jól szemléltetik, hogy mennyire egyéni jellegzetességeket mutat az egyes tipikus viselkedések előfordulása, s az egyes tanárokról kialakított benyomásokat hogyan árnyalják a feltárt karakterisztikumok.



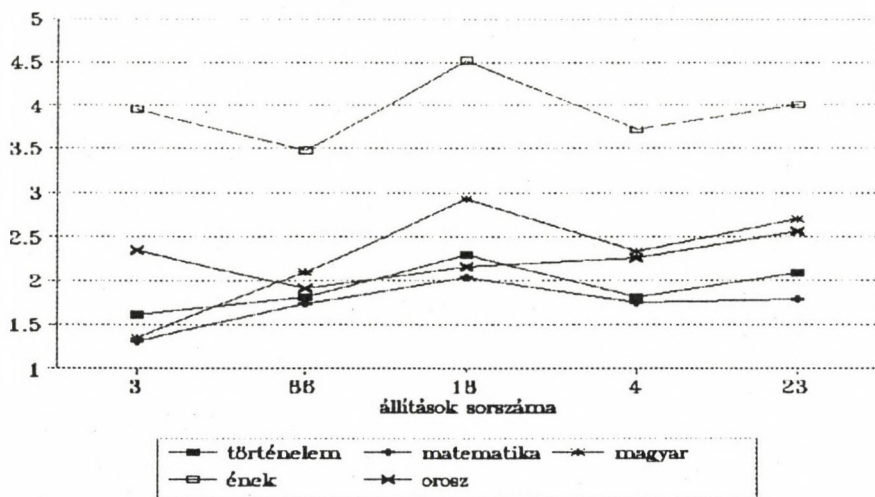
2. ábra

Önmagát előtérbe helyező nemtörődöm viselkedési minta



3. ábra

Automatikus, népszerűtlen viselkedési minta



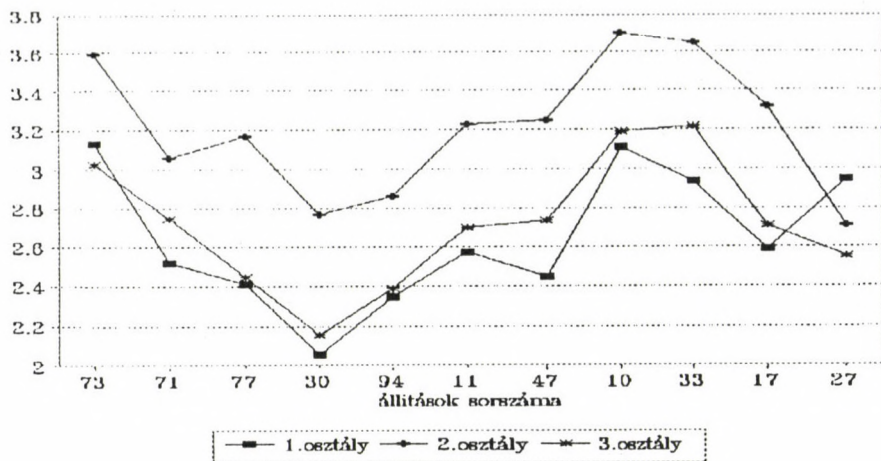
4. ábra

Pedagógusi pályára alkalmatlan viselkedési minta

Az egyes típusok megítélése a különböző osztályokban

Az eredmények értelmezésének egy következő lépése arra keresett választ, hogy a fentebb leírt típusok típusokat a vizsgált osztályok hogyan látják érvényesülni: ugyanaz a benyomás alakult-e ki az egyes osztályokban, vagy pedig mindegyik önálló, egymástól független benyomások alapján hoz ítéleteket. Tapasztalati tény ugyanis, hogy egy-egy tanár különböző osztályokkal eltérő kapcsolatokat tud kialakítani. A kapcsolat jellegét több tényező együttesen determinálja: közrejátszik benne az oktatott tárgy, a tanár személyisége, az adott osztály összetétele, tanulmányi teljesítménye, érdeklődése is. Statisztikailag szignifikáns eredményeket kaptunk χ^2 próbák alapján mind a négy leírt viselkedési típusra nézve (optimális típus: $F=50,829$, $p \leq 0,000$; önmagát előtérbe helyező típus: $F=34,087$, $p \leq 0,000$; autokratikus, népszerűtlen típus: $F=45,247$, $p \leq 0,000$; pedagógusi pályára alkalmatlan: $F=45,126$, $p \leq 0,000$). Ezek alapján egyértelműen megállapítható, hogy az itt bemutatott típusokat az egyes osztályok egymástól függetlenül észlelik: az eredmények alakulását tehát nem befolyásolja az a tény, hogy a tanulók melyik osztályba járnak. Abban viszont, hogy milyen mértékben látják megnyilvánulni e viselkedési típusokat, egymástól természetesen eltérnek a vizsgált osztályok. S éppen ez az a pont, ahol képet kaphatunk arról, hogy a három osztály milyen benyomásokat szerzett a pedagógusi szerepkörrel, s milyennek látja annak különböző megnyilvánulási formáit. Jól szemlélteti ezt a 4. ábra, ahol az optimális tanári viselkedés percepciója követhető nyomon a vizsgált osztályokban.

Az összesített eredmények együttesen arra utalnak, hogy az 1. vizsgált osztály gyűjtött a legkevésbé kedvező tapasztalatokat az optimális tanári viselkedésről (ld. 5. ábra).



5. ábra.
Optimális tanári viselkedési minta osztályonkénti megítélése

Talán nem meglepő, hogy éppen ők azok, akiknek olyan személyes élményeik vannak, melyben kimagasló szerepet kap a pedagógusi pályára abszolút alkalmatlan tanár. Ugyanakkor (vagy éppen szerencséjükre) a „beskatulyázás” hatását kevésbé, illetve átlagos mértékben tapasztalják. Hozzájuk viszonyítva a második vizsgált osztály kedvező benyomásokat szerzett az optimális tanári viselkedésről, sokkal jobbat, mint a másik két osztály. Különösnek tűnik viszont, hogy ugyancsak ők azok, akik leginkább autokratikusnak tartják a pedagógusokat, s olyanoknak, aki feltétlenül népszerűsége törekszik. A Pygmalion-effektust is ők érzik a leginkább érvényesülni. A harmadik vizsgált osztály átlagosnak tűnik a legtöbb vonatkozásban. Ők értékelik a legkevésbé autokratikusoknak, népszerűsége törekvőnek a pedagógusokat, s úgy vélik, ezen a pályán jól meg is állják a helyüket.

A vizsgálatnak ezek az eredményei igazolják, hogy a korábbiakban bemutatott pedagógusi szerepkör specifikus megnyilvánulásai sajátos mintázatot alkotva típusokat hoznak létre. Ezek a típusok jól körvonalazhatók, viselkedési szinten viszonylag jól felismerhetők. Az is bebizonyosodott, hogy a tanár-diák interakciók, a pedagógusnak az osztállyal kialakított kapcsolata alapvetően fontosak egy optimális pedagógusi szerepkör teljesítéséhez. A pedagógusoknak különbözőképpen alakulhat egy-egy közösséggel való kapcsolata, s ezt a diákok pontosan tudják. Erre utalnak a vizsgálatban kapott eredmények is.

Nemi különbségek a pedagógusi szerepkör percepciójában

A hipotézisek mellett az adatok arra is lehetőséget teremtettek, hogy megnézzük, mennyire hasonlóan észlelik a fiúk és a lányok az egyes típusokat. A v^2 -próbák eredményei alapján megállapítható, hogy két esetben valóban eltérően értékelik a fiúk és a lányok meghatározott viselkedési minták jelentkezését. A fiúk jellemzőbbnek tartják egyrészt az önmagát előtérbe helyező viselkedést ($F=10,563$, $p \leq 0,031$), másrészt az autokratikus, népszerűtlen típust ($F=14,457$, $p \leq 0,005$). Elképzelhető, hogy velük szemben a tanárok valóban szigorúbbak, többet kell, hogy fegyelmezzék őket, s kevésbé tudnak közös nyelven beszélni. További befolyásoló tényezőt jelenthet, hogy a megítélt tanárok egy kivételével mind nők. Vizsgálati mintánk nagysága, illetve az értékelt tanárok korlátozott száma azonban nem tette lehetővé, hogy ezt a kérdést differenciáltan kezeljük – s emellett ez a probléma eredetileg sem szerepelt a vizsgálni kívánt aspektusok között.

A Pygmalion-effektus és a tanári viselkedési minták közötti kapcsolat

A 3. hipotézis arra vonatkozott, hogy a Pygmalion-effektus jelentkezése meghatározott tanári viselkedési mintákkal együjtjár-e. Az idevágó vizsgálati eredmények ismertetése előtt érdemes röviden áttekinteni a Pygmalion-effektusra vonatkozó legfontosabb tudnivalókat.

A jelenség leírása *Rosenthal* (1969) nevéhez fűződik. Számos kísérlet elvégzésével kimutatta, hogy a tanári elvárások messzemenően befolyásolják a tanulók teljesítményét, önbeteljesítő jóslatként működnek. Amennyiben a tanár úgy tudja, hogy például *Laci* okos gyerek, ezzel összhangban lesznek a vele kapcsolatos elvárásai is, s végül olyan sajátos interperszonális kapcsolat alakul ki kettejük között, melyben igazolódni fognak a tanár elvárásai – vagyis *Laci* jól fog teljesíteni. Ha a tanár kiemelkedő teljesítményt vár el diákjaitól, jobbat, mint az átlag, ezt az elvárást négyféle módon tudja közölni vele:

1) *A klíma által*: Bizonyított tény, hogy a tanárok melegebb szocio-emocionális légkört teremtenek „kiváló” diákjaik számára. Több metakommunikatív jelzést adnak neki (többet bólogatnak, mosolyognak, gyakrabban néznek a tanuló szemébe, hosszabb ideig fordulnak felé).

2) *Visszajelentések révén*: *Brophy* és *Good* (1970) alapos megfigyelésekkel bizonyították, hogy a tanárok az általuk favorizált tanulóknak szignifikánsan több visszajelentést adnak, függetlenül attól, hogy a gyerek által adott válasz korrekt volt-e vagy sem. A negatív feedback ugyanakkor nemcsak egy differenciált visszajelentésre utal, mely segítséget jelenthet a gyerek számára, hanem a diák által percipiált tanári közeledő viselkedést csökkenti: úgy érzi a tanuló, hogy a tanár kevésbé kedveli őt, s mindenképpen negatív tanári elvárásként fogja ezt a megnyilvánulást értékelni.

3) *Input által*: Több szerző is igazolta (például *Risi*, 1970), hogy a tanárok az általuk okosnak tartott diákoknak több és nehezebb anyagot hajlamosak megtanítani.

4) *Output által*: Rowe (1969) kimutatta, hogy a tanárok tovább várnak egy jó tanulónál a helyes válaszra, több kiegészítő és rávezető kérdést tesznek fel neki, mint egy rossz tanulónak.

Érdeemes még egyszer megemlíteni Cserné Adermman Gizella (1986) vizsgálatát, melyben hangsúlyozta, hogy az „elváráshatás” működésének megértéséhez a tanár-diák interakció értelmezése nyitja meg a kaput.

Ezek a vizsgálatok mind közvetlen megfigyeléseken alapultak. Jelen esetben ilyenmire nem kerülhetett sor, hiszen csupán egy részét képezte felmérésünknek a Pygmalion-effektus feltérképezése. A jelenség felmérése közvetett módon, állításokkal történt: ezek az állítások a Pygmalion-effektus eredményét, a tanulók adott elvárások alapján történő beskatulyázását írták le valamilyen formában. Ezzel a módszerrel érdekes és értékes adatokhoz jutottunk az „önbeteljesítő jóslat” elemzésében. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanulók meghatározott tanári viselkedésekhez kapcsolódva érzékelik a beskatulyázási tendenciát. A korrelációs elemzések – melyeknek célja különféle változók egymástól való függésének feltárása – egyértelműen bizonyították, hogy az optimális tanári viselkedési minta kivételével mindegyik típus szoros összefüggésben áll a Pygmalion-effektussal. (A részletes eredmények a Mellékletben a 3. táblázatban találhatók.)

A gyengébb tanulókkal szembeni attitűd és a tanári viselkedési minták összefüggése

A 4. hipotézis a gyengébb tanulókkal szembeni attitűdök és a tanári viselkedési minták összefüggéseit firtatta. A főkomponens-analízis ötödik faktorának elemzésekor rámutattunk arra, hogy itt tulajdonképpen a Pygmalion-effektus egy speciális megnyilvánulásáról van szó, arról, hogy a gyengébb tanulmányi teljesítményt mutató diákok mennyire „áldozatai” a kedvezőtlen beskatulyázásnak. Annak érdekében, hogy összefüggéseket lehessen kimutatni az egyes viselkedési minták és e szóban forgó attitűdök között, korrelációs elemzéseket hajtottunk végre. (Ezek pontos eredményeit a szerző kérésre rendelkezésre bocsátja, de hely hiánya miatt a közléstől eltekintünk.) Az eredményekből megállapítható, hogy itt is hasonló tendencia érvényesül, mint a Pygmalion-effektus esetében: vagyis míg az optimális tanári viselkedés erősen negatívan korrelál ezzel a sajátossággal, a többi típus ezzel ellentétes módon – szoros pozitív korrelációt mutat vele. Ebből következik, hogy ez utóbbi viselkedési mintákra mind érvényes a gyengébb tanulókhöz való kedvezőtlen viszonyulás.

Összegzés

Pedagógusnak lenni nagyon komoly és nehéz hivatás. A sikeresség érzéséhez, élményéhez sok munka és erőfeszítés szükséges. Sok esetben a pedagógusok azt érzik, hogy ők minden tőlük telhetőt megtettek egy adott cél eléréséhez – de hiába. Csak valami „apróság” hiányzik ahhoz, hogy minden simán menjen, csak épp rájönni nehéz, hogy mi lehet az. Munkánk talán az ilyen „apróságok” felismeréséhez nyújthat segítséget. Azt gondoljuk, hogy az itt bemutatott viselkedési minták – mely a pedagógusi szerepkör összetevői – egyfajta tükörképet jelenthetnek s elvezethetnek a hiányzó

„apróság” megtalálásához. Az ábrázolt minták egyike-másika talán véglelet képvisel, viszont ha tompítjuk e végletek megfogalmazását, a lényeg sikkadhat el.

Kezdeti álláspontunk – egy egységes benyomás megtalálásának az igénye – így vezetett el bonyolult tanári viselkedési minták megragadásához. A tanulók élményanyagára, értékeléseire építve jött létre az a módszer, amelynek a segítségével tipikus viselkedési minták ragadhatók meg. A pedagógusi szerepkör egy-egy oldala tárul föl ennek révén: a leírt minták többé-kevésbé minden pedagógusnál megjelenhetnek, s részben a személyiségvonások, részben a szituáció jellegzetességei, illetve e kettő kölcsönhatása határozhatja meg, hogy mi válik dominánssá, s mi az, ami a tanulók figyelmét megragadja. A közölt minták feltehetőleg jóval komplexebbek, mint ahogyan ezt a vizsgálat tükrözi, ámde az adott keretek között a feltárt tipikus viselkedések bizonyítása volt az elsődleges cél. A minták bonyolultságát mutatja az is, hogy például kifejezhetnek kedvező vagy kedvezőtlen attitűdöt a gyengébb tanulókkal szemben, vagy épp a tanulók elfogult értékelésére való beállítódásra (Pygmalion-effektus) utalhatnak. Azt, hogy a pedagógus milyen attitűdöt fog kialakítani valamely tanulóval szemben, a személyes befolyásokon túl a családi háttérre és az előző iskolai teljesítményre vonatkozó információk határozzák meg (Cserné, 1986).

Úgy véljük, hogy a viselkedési minták megismerése már önmagában is egy kezdő lépést jelent a pedagógusi szerep tudatosítása, kritikus felvállalása felé, de itt megállni semmiképp sem szabad. A továbblépés mindenképpen kötelező. Kutató és pedagógus számára egyaránt.

Irodalom

- Brophy, J. E. és Good, T. L. (1970): Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, **61**. 365–374.
- Cserné Adermann Gizella (1986): *Az önmagát beteljesítő jóslat a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Itkin, C. W. (1983): Some relationships between intra-family attitudes and pre-parental attitudes toward children. In: Hunyady, Gy. (szerk.): *Attitűdök mérőeszközei a szocializáció és személyiség alakulása tárgykörében*. A Debreceni Komplex Tudatvizsgálat dokumentumai. Debrecen, 39. o.
- Kelemen László (1981): *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Porkolábné Balogh Katalin és Gerencsik Eszter (1977): *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rist, R. C. (1970): Students' social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, **40**. 411–451.
- Rosenthal, R. és Jacobson, L. (1968): *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. Holt és Rinehart- Winston, New York.
- Rosenthal, R. (1969): Interpersonal expectations. In: Rosenthal és R. Rosnow, R. L. (szerk.): *Artifact in behavioral research*. Academic Press, New York.
- Rowe, M. B. (1969): Science, silence, and sanctions. *Science and Children*, **6**. 11–13.
- Ruppert, J. P. (1976): Az iskolai és az osztályélet stílusai. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest, 394–427.

Tanári szerepek percepciója: Egy általános iskolai felmérés tanulságai

- Stott, D. H. (1940): Parental attitudes of farm, town and city parents in relation to certain personality adjustments in their children. In: Hunyady György (1993. szerk.): *Attitűdök mérőeszközei a szocializáció és a személyiség alakulása tárgykörében. A Debreceni Komplex Tudatvizsgálat dokumentumai.* Debrecen, 1983. 67.
- Trencsényi László (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 12.
- Ungárné Komoly Judit (1978): *A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Wright, R. E. és Alley, R. (1977): A profile of the ideal teacher. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 61. 60-64.

MELLÉKLETEK

1. melléklet: A vizsgálat során alkalmazott kérdőív állításai

I. A tanulók teljesítményének értékelése; ennek módja, eszközei és körülményei

1. Nem veszi komolyan az osztályozást.
2. Túl gyakran írat röpdolgozatot.
3. Sokszor megdicsér és ezzel segíti, hogy otthon is szívesen vegyem elő a tankönyvet.
4. Mindig igazságosan osztályoz.
5. Többnyire szidással buzdít minket a tanulásra.
6. Sokra becsüli, ha valaki szorgalmas.
7. Elégedetlenségét már egy szemvillantással is ki tudja fejezni.
8. Az tud jó jegyet szerezni nála, aki önállóan gondolkodik.
9. Nem ismer tréfát, ha tanulásról van szó.
10. Az értékeléskor az órai munkát nem veszi figyelembe.
11. Nagyon nehéz nála jó jegyet szerezni.
12. Nem szokott se dicsérni, se szidni.
13. Néha túl szigorúan osztályoz, máskor pedig kifejezetten engedékeny.
14. Ha feleltet, nem szól azért, ha a felelőnek sügnak.
15. Nem veszi figyelembe, ki mennyit tanul otthon, csak azt, hogy mit tud.
16. Sokszor dicsér.
17. Mindannyian félve megyünk be az órájára, olyan szigorú.
18. Ha jókedve van, osztogatja az ötösöket annak is, aki nem érdemli meg.
19. Csak a magoló diákokat kedveli.

II. A fegyelmezés problémája

1. Minden kisebb fegyelmeztetlenséget szigorúan megtorol.
2. Mindig kiabál és fegyelmez.
3. Nem tartja számon, hogy ki mikor lóg el az órájáról.
4. Csak akkor büntet meg bennünket pl. beírásokkal, ha jó szóval nem tud hatni ránk.
5. Leginkább azzal tud valakit büntetni, ha nem figyel arra, amit mond.
6. Úgy próbál rendet tartani, hogy beírásokkal fenyeget bennünket.
7. Nem zavarja, ha az óráján fecsegünk vagy mással foglalkozunk.
8. Minden problémával, ami a magatartásunkkal kapcsolatos, az igazgatóhoz fordul segítségért.
9. Pisszenni se lehet az óráján, olyan fegyelmet követel.
10. Nem veszi észre, ha néhányan ellógunk az órájáról.
11. Amikor belép a terembe, megfagy a levegő.

III. Az órai légkör

1. Hol jó a kedve, hol rossz, és minden ennek megfelelően alakul az órán.
2. Igyekszik jó hangulatot teremteni.

3. Együtt örülünk annak, ha valamelyikünknek sikerül jó eredményt elérni a tanulmányi versenyen.
4. Soha nem lehet kiszámítani, mire hogyan fog reagálni.
5. Óráján vicceket lehet mesélni.
6. Óráin mindenki figyel.
7. Óráján annyira elfáradunk, hogy utána képtelenek vagyunk figyelni a következő órán.
8. Minden aprósággal felbosszantja magát és hamar türelmetlenné válik.
9. Néha úgy érezzük, alig várja már, hogy kicsengessenek.
10. Közösen beszéljük meg az elvégzendő feladatokat.
11. Becsengetéstől kicsengetésig teljes zűrzavar uralkodik a teremben az ő óráján.

IV. A tanári személyiség

1. A többi tanár kollegájára rosszindulatú megjegyzéseket tesz előtünk.
2. Semmiféle kérdésben nem tűri az ellenvéleményt.
3. Az óráin mindig a saját problémáit panaszolja el.
4. Könnyen el lehet terelni a figyelmét.
5. Gyakran késik az órákról.
6. Önálló feladatokat ad ki azért, hogy saját ügyeit intézhesse.
7. Ha valamelyik tanárra panaszkodunk neki, akkor rögtön visszamondja az illetőnek.
8. Buta tréfákkal próbál népszerű lenni körünkben.
9. Úgy gondolja, az a leghelyesebb, ha nézeteltéréseinket egymás között intézzük el az ő személyes beavatkozása nélkül.
10. A hiányzóknak utólag segít feldolgozni a tananyagot.
11. Ha az utolsó órára elfáradunk, igyekszik kevésbé nehéz feladatokkal terhelni bennünket.
12. Arra nevel bennünket, hogy figyeljünk egymásra és segítsünk a másikon, ahol tudunk.
13. Óráin arra törekszik, hogy minél több olyan feladatot adjon nekünk, amiben össze tudjuk mérni egymással tudásunkat.
14. Mindenkivel meg tudja kedveltetni az unalmasabb anyagrészeket is.
15. Nagyra értékeli, ha a gyengébb tanulóknak segítünk a felkészülésben.

V. A tanár mint példakép

1. Ő a legrosszabb tanár, akivel valaha is találkoztam.
2. Mindenki fölnéz rá.
3. Ő a legjobb tanár azok közül, aki bennünket tanít.
4. Szívesen lennék olyan tanár, mint ő.
5. Eszünkbe se jut, hogy ne figyeljünk rá, vagy ne fogadjuk meg azt, amit mond.

VI. Pygmalion-effektus

1. Ha egyszer elkönyvel magának hogy ki a jó és ki a rossz tanuló, bárhogy is igyekszik valaki, nem fog másfajta jegyet kapni nála.

2. Vannak kedvenc diákjai, akiknek mindent megenged.
3. Vannak az osztályban olyan tanulók, akik bármennyit is tanulnak, úgylis rossz jegyet ad nekik.
4. Ha egyszer valaki bevágódott nála, mindig jó jegyet fog kapni.
5. A gyengébb tanulóknak olyan kérdéseket tesz föl, amelyekkel be tudja bizonyítani, hogy úgylsem tudnak semmit.
6. Ha valaki jól tudja a tárgyát, akkor annak bármit szabad az óráján csinálni.
7. Nem áll szóba azokkal, akik gyengék az ő tárgyából.
8. Ha nem kedvel valakit, akkor az hiába tanul sokat, sohasem fog jó jegyet kapni.

VII. Szaktárgyi tudás

1. Feltett kérdéseinkre ritkán tud kielégítő választ adni.
2. Rossz néven veszi, ha az új anyag magyarázatánál kérdéseket teszünk föl neki.
3. Azt hiszi, hogy az ő tárgya a legfontosabb.
4. Sokszor még kicsengetéskor sem enged ki bennünket annyira belemerül a magyarázatokba.
5. Senki sem figyel rá, úgylsem lehet megérteni a magyarázatait.
6. Tudása miatt sokra tartom.
7. Úgy igyekszik magyarázni, hogy a gyengébb tanulók is követni tudják gondolatait.
8. Könnyen zavarba lehet hozni azzal, ha keresztkérdéseket teszünk föl neki.
9. Még a saját tárgyát sem érti igazán.
10. Olyan kérdésekben is állást foglal, amihez egyáltalán nem ért.

VIII. Személyes kapcsolatok

1. Még a klubdelutánunkra se hívjuk meg örömmel.
2. Elzárkózik a személyes beszélgetések elől.
3. Azonnal észreveszi, ha valakinek személyes problémái vannak és megpróbál segíteni.
4. Nélküle nem éreznék jól magunkat semmiféle osztályrendezvényen.
5. Mindenkihez van egy jó szava.
6. Az osztály gondjait-bajait meg tudjuk vele beszélni.
7. Szívesen megyünk vele osztálykirándulásra.
8. Mindenféle problémával lehet hozzá fordulni.
9. A szünetben is szívesen beszélgetünk vele.
10. Nem foglalkozik gondjainkkal-bajainkkal.
11. Kéréseinket igyekszik szem előtt tartani.
12. Ha úgy érezzük, hogy valamelyikőnkkel szemben igazságtalan, ezt meg is mondhatjuk neki.
13. Mindannyiunkkal személytelenül viselkedik.
14. Nem szívesen vesz részt az osztály különböző rendezvényein.

2. táblázat. A végső főkomponens-analízis eredményei

1. Faktor	Fakt.súly	Átlag	Szórás	Sajátérték
73. Kéréseinket igyekszik szem előtt tartani.	0,718	3,24	1,37	11,125
71. Mindenkiel meg tudja kedveltetni az unalmasabb anyagrészeket is.	0,713	2,76	1,45	
77. Ő a legjobb tanár azok közül, aki bennünket tanít.	0,712	2,66	1,40	
30. Nélküle nem éreznénk magunkat jól semmiféle osztályrendezvényen.	0,710	2,31	1,22	
94. Szívesen lennék olyan tanár, mint ő.	0,674	2,52	1,49	
11. A hiányzóknak utólag segít feldolgozni a tananyagot.	0,669	2,81	1,45	
47. Szívesen megyünk vele osztálykirándulásra.	0,666	2,79	1,38	
10. Igyekszik jó hangulatot teremteni.	0,659	3,32	1,40	
33. Mindenkihez van egy jó szava.	0,650	3,25	1,34	
17. Sokszor megdicsér és ezzel segíti, hogy otthon is szívesen vegyem elő a tankönyvet.	0,627	2,86	1,35	
27. Ha az utolsó órára elfáradunk, igyekszik kevésbé nehéz feladatokkal terhelni bennünket.	0,597	2,75	1,39	

2. Faktor	Fakt.súly	Átlag	Szórás	Sajátérték
68. Nem zavarja, ha az óráján fecse- günk vagy mással foglalkozunk.	0,723	1,72	1,18	
64. Ha valaki jól tudja a tárgyát, ak- kor annak bármit szabad az óráján csinálni.	0,643	1,82	1,16	
80. Néha úgy érezzük, alig várja már, hogy kicsengessenek.	0,616	2,02	1,26	
43. Senki sem figyel rá, úgysem lehet megérteni a magyarázatait.	0,610	1,89	1,18	
88. Még saját tárgyát sem érti igazán.	0,573	1,63	1,09	
79. Önálló feladatokat ad ki azért, hogy saját ügyeit intézhesse.	0,438	2,04	1,26	
3. Faktor	Fakt.súly	Átlag	Szórás	Sajátérték
20. Sokszor még kicsengetéskor sem enged ki bennünket, annyira bele- merül a magyarázatokba.	0,700	2,61	1,56	1,908
91. Buta tréfákkal próbál népszerű lenni körünkben.	0,658	2,12	1,46	
19. Az órán mindig saját problémáit panaszolja el.	0,619	1,96	1,36	
2. Hol jó a kedve, hol rossz, és min- den ennek megfelelően alakul az órán.	0,527	3,22	1,46	
9. Semmiféle kérdésben nem tűri az ellenvéleményt.	0,480	2,33	1,28	
72. Minden aprósággal felbosszantja magát és hamar türelmetlenné válík.	0,463	2,59	1,38	

4. Faktor	Fakt.súly	Átlag	Szórás	Sajátérték
3. A többi tanár kollegájára rosszindulatú megjegyzéseket tesz előtünk.	0,677	1,63	1,13	1,456
18. Azt hiszi, az ő tárgya a legfontosabb.	0,576	2,57	1,50	
23. Többnyire szidással buzdít bennünket a tanulásra.	0,575	2,36	1,33	
4. Feltett kérdéseinkre ritkán tud kielégítő választ adni.	0,546	2,24	1,38	
86. Minden problémával, ami a magatartásunkkal kapcsolatos, az igazgatóhoz fordul segítségért.	0,530	2,01	1,31	
5. Faktor	Fakt.súly	Átlag	Szórás	Sajátérték
96. Ha nem kedvel valakit, akkor az hiába tanul sokat, sohasem fog jó jegyet kapni.	0,667	2,22	1,39	1,245
95. Mindannyian félve megyünk be az órájára, olyan szigorú.	0,659	2,00	1,24	
62. A gyengébb tanulóknak olyan kérdéseket tesz föl, amelyekkel be tudja bizonyítani, hogy úgysem tudnak semmit.	0,584	2,03	1,31	
76. Nem áll szóba azokkal, akik gyengék az ő tárgyából.	,568	1,67	,95	
57. A gyengébb tanulókra mindig rosszindulatú megjegyzéseket tesz.	,560	1,54	1,23	

6. Faktor	Fakt.súly	Átlag	Szórás	Sajátérték
12. Ha egyszer elkönyveli magának, hogy ki a jó és ki a rossz tanuló, bárhogy is igyekszik valaki, nem fog másfajta jegyet kapni nála.	0,693	2,28	1,36	1,092
51. Ha egyszer valaki bevágódott nála, mindig jó jegyet fog kapni.	0,634	2,47	1,35	
14. Vannak kedvenc diákjai, akiknek mindent megenged.	0,627	2,51	1,40	

3.táblázat: Korrelációs értékek a Pygmalion-effektus jelentkezése és az egyes tanári viselkedési minták között

Az optimális tanári viselkedéssel

Állítások sorszáma	V12	V51	V14
V30	-0,1369	-0,2903**	-0,2256**
V77	-0,1956*	-0,1931*	-0,2469**
V71	-0,2916**	-0,1766*	-0,2780
V10	-0,3708**	-0,3074**	-0,2352**
V11	-0,3242	-0,2915**	-0,1951*
V47	-0,2764**	-0,3290**	-0,2357**
V73	-0,2063*	-0,1893*	-0,2155**
V94	-0,1994*	-0,2581**	-0,2907**
V17	-0,2828**	-0,2317**	-0,2110**
V33	-0,3449**	-0,2760**	-0,2032*
V27	-0,2630**	-0,2533**	-0,1351
V89	-0,2377	-0,1892*	-0,1547

szignifikancia-szint : * $p < 0,01$ ** $p < 0,001$

3. táblázat folytatása

Autokratikus, népszerűtlen

állítások sorszáma	V12	V51	V14
V20	0,3131**	0,2416**	0,3062**
V91	0,2388**	0,2742**	0,2623**
V9	0,4281**	0,2410**	0,3906**
V2	0,3321**	0,2066*	0,3261**
V72	0,4218**	0,2653**	0,3647**
V93	0,3647**	0,2624**	0,3393**

Önmagát előtérbe helyező viselkedési mintával

állítások sorszáma	V12	V51	V14
V68	0,1212	0,0960	0,2277**
V64	0,2187**	0,1782*	0,2655**
V80	0,1448	0,1384	0,2304**
V43	0,2798**	0,2043*	0,3286**
V88	0,1218	0,0915	0,1150
V79	0,2000*	0,1148	0,2432**

Pedagógiai pályára alkalmatlan viselkedési mintával

állítások sorszáma	V12	V51	V14
V3	0,3535**	0,1643*	0,2819**
V86	0,2816**	0,1816*	0,3386**
V18	0,4663**	0,3261**	0,4281**
V4	0,3357**	0,2467**	0,3559**
V23	0,2884**	0,1575*	0,2496**

szignifikancia-szint : * $p < 0,01$ ** $p < 0,001$

ABSTRACT

HEDVIG SALLAY: PERCEPTION OF TEACHERS' ROLES: LESSONS FROM A STUDY IN AN ELEMENTARY SCHOOL

The purpose of this pilot study was to explore how students perceive teachers' behaviour, how they form homogenous impressions about them. The subjects of the study were pupils from the 8th grade in an urban elementary school. They filled in questionnaires relating to lessons and teachers teaching them. The items of the questionnaire connected to all those areas that play an important role in forming impressions about teachers. The dimensions of the questionnaire were as follows: (1) evaluation of pupils' achievement; (2) maintaining discipline in the classroom; (3) atmosphere during the lessons; (4) the teacher's personality; (5) the teacher as an ideal model; (6) the Pygmalion-effect; (7) the teacher's professional knowledge; (8) interpersonal relationships between teachers and pupils. The results of statistical analyses revealed well-characterized behaviour patterns of teachers, i.e. (1) optimal behaviour; (2) emphasizing him/herself while neglecting the students; (3) autocratic, unpopular among his/her students; (4) unsuitability for the role of a teacher. These patterns also involve easily-identifiable attitudes toward pupils showing poor academic achievement and an inclination to be biased toward certain students (Pygmalion-effect). The different behaviour patterns described above show some facets of the role of a teacher; the manifestation depends both on personality traits and situational variables, as well as their interaction of these factors.

MAGYAR PEDAGÓGIA 95. Number 3-4. 201-227. (1995)

Levelezési cím / Address for correspondence: Hedvig Sallay, Department of Psychology, Lajos Kossuth University, H - 4010 Debrecen, Pf. 28.

A TERMÉSZETTUDOMÁNYOS NEVELÉS ÉS A TUDOMÁNYELMÉLETEK

Nahalka István

Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék

Problémafelvetés

A magyar természettudományos nevelés tudományos színvonala rendkívül magas. A nemzetközi felmérésekben tapasztalt eredményesség azt bizonyítja, hogy a biológia, a fizika, a természetföldrajz és a kémia oktatásában a hazai tantervek milyensége, s a területtel foglalkozó tanárok felkészültsége diszciplináris szempontból, tudományos színvonalukat tekintve hosszú évtizedek óta kiválónak értékelhetők. Ez az eredményesség azonban nem jelent egyben problémamentességet is, vagy azt, hogy ne kellene a magyar természettudományos nevelés fejlesztésén folyamatosan gondolkodni, s a megfelelő lépéseket ne kellene megtenni. A nemzetközi felmérések nem érintenek számos olyan területet, amelyek viszont a természettudományos nevelésben nem elhanyagolhatók, sőt egyre inkább feladatokat jelentenek e nevelési ág számára. Ezen területek, tehát a hazánkban is komoly fejlesztést igénylő kérdéskörök közé tartozik *a természettudományos nevelésben uralkodó tudománykép* kérdése. Vajon az a tudománykép, amelyet természettudományos tantárgyaink tanítása során közvetítünk, mennyire felel meg a korszerű tudományelméleteknek, a tudomány valóságos társadalmi szerepének? A természettudományos tantárgyakat tanító tanárok mennyire ismerik azokat a fejleményeket, amelyek az elmúlt kb. öt évtizedben a filozófiában, a tudományszociológiában, s a pszichológia ezen területtel foglalkozó ágaiban bekövetkeztek?

Szeretnénk a problémát kicsit élesebben felvetni. A természettudományos nevelés területén dolgozó pedagógusok közül kevesen vannak olyanok, akik ma megkérdőjeleznék a természettudományokban, s ebből következően a természettudományos nevelésben is az empiria „mindenekfölöttiségét”, vagyis azt, hogy minden természettudományos (és általában minden tudományos) ismeretünk az empirikus megismerésben gyökerezik, kísérletekkel, megfigyelésekkel, mérésekkel vizsgáljuk a természetet, a tapasztalatok alapján elvonatoztatunk, fogalmakat alkotunk, következtetéseket vonunk le az általános összefüggésekre vonatkozóan. Nem másról van itt szó, mint *az ismeretszerzés induktív logikájáról*, az egyszerűbbtől az összetett felé, az egyestől az általános felé való haladásról. Fizika órákon előbb (tanulói vagy tanári) kísérletek alapozzák meg az elsajátítandó ismeretet, az elméletet, ami mindig az empirikus bizonyítékok után, mint általánosítás, mint a megelőző kísérletekből levezethető, s így bizonyított-

nak tekinthető állítás következnek. Bármilyen, ennek nem megfelelő logika alkalmazása valószínűleg felháborodást váltana ki a természettudományos tantárgyak oktatóiból, szakdidaktikai szakembereiből. Didaktikai kultúránkba nagyon mélyen beivódott az induktív logika követése, ezt tekintjük egyedül tudományosnak, korrektnek. Pedig – szélsőségesen fogalmazva – *a helyzet éppen ennek az ellenkezője*. Az elmúlt évtizedekben a tudományfilozófiában bekövetkezett nagymértékű fejlődés során bebizonyosodott, hogy a tudomány működése másmilyen, az előbb vázolttal szemben álló logikát követ. A tudományra éppen hogy nem az induktivitás, hanem a deduktív jellegű ismeretsajátítás a jellemző. A tudomány működésében alapvető szerepet játszanak az elméletek, az elmélet és empiria közötti kapcsolat a természettudományos nevelésben is alapvető újragondolást igényel. Nem kevesebbet állítunk mint azt, hogy *a hazai természettudományos nevelésben alkalmazott ismeretsajátítási logika, s ebből adódóan a tanítás során közvetített tudománykép alapvetően hibás*. Tanterveket, tankönyveket kell újraírni, a tanárképzésben kell érvényesíteni a korszerű tudományelméletek mondanivalóját, s egy egész, meggyökeresedett gondolkodásmódot kell átalakítani a természettudományos nevelés gyakorlatában, s úgy vélem, ez nem lesz könnyű feladat.

A tudományfilozófia új felismerései

E fejezet írásakor kissé zavarban vagyok. Egyrészt tudom, hogy a természettudományos tantárgyakat tanító tanárok közül nagyon sokan – s ez az jelenti, hogy e tanulmány olvasói közül is sokan – viszonylag keveset tudnak a tudományfilozófia elmúlt évtizedekben elért eredményeiről, vitáiról, vagy fogalmazzunk kicsit patetikusán: a tudományelméletek terén bekövetkezett kopernikuszi fordulatról. E fejezetben ezért megkísérlem, hogy legalább vázlatosan némi ismertetést adjak a természettudományos nevelés szempontjából is releváns fejleményekről. Ugyanakkor – s innen származik a zavar – nem vagyok tudományfilozófiával foglalkozó szakember, sok mindent csak rendkívül felszínesen ismerek e területről, s amit ebben a fejezetben elkövetek, az illetéktelen beavatkozás egy autonóm tudományterület folyamataiba. Úgy érzem azonban, hogy – vállalva az esetleges pontatlanságokat, kisebb-nagyobb hibákat – ezt meg kell tennem. Nem kérhetem az olvasót a rendkívül szűkös magyar nyelvű irodalom áttanulmányozására, s talán még kevésbé tehetem azt, hogy a nehezen hozzáférhető idegennyelvű irodalomra hivatkozzam. Természetesen nálam összehasonlíthatatlanul felkészültebb szakemberek, a terület kutatói írtak nagyszerű könyveket, tanulmányokat a modern tudományelméletekről, azonban a legkülönbözőbb okok miatt ezek kevésbé jutnak el a gyakorló pedagógusokhoz. Márpedig én most nem csak egyszerűen egy tudományos dolgozatot szeretnék írni, amelyben elég csak hivatkozni a megfelelő irodalmi adatokra, hanem egy olyan tanulmányt, amely ráébreszti a tanítás gyakorlati szakembereit (pedagógusokat, oktatásirányítókat, pedagógiai kutatókat) a korszerű tudománykép kialakításával kapcsolatban a kérdés fontosságára, a gondolkodás és cselekvés szükségességére.

Mint a bevezetőben már leírtuk, *a mai, hazai természettudományos nevelés egy túlhaladott, indukcionista tudományelmélet talaján áll.* Ez az elképzelés arra épül, hogy a tudományos kutatás kiindulópontja az *előítéletmentes, elméletfüggetlen megfigyelés, kísérlet, mérés,* s az ezen módszerekkel összegyűjtött ismeretek feldolgozásával, elemzésével, általánosítás és absztrakció útján jutunk el a tudományos ismeretek csúcsát jelentő *elméletekhez.* Ez az indukcionista, vagyis a folyamatok középpontjába az indukciót állító tudománykép lényege, amelynek a tudományos folyamatokról való gondolkodásra vonatkozóan messzemenő következményei vannak. Mindenekelőtt: *az induktív felfogás hívei a tudományos elméleteket logikailag igazolhatóknak tartják.* Ezen igazolás legfőbb módszere – e gondolkodásmód szerint – a megerősítő kísérlet, az empiria. Az az elmélet, ami nem ellenőrizhető és igazolható a gyakorlatban megfigyelésekkel, kísérletekkel, az nem érdemli meg a „tudományos” jelzőt, a tudományt a „nem tudomány”-tól éppen az *igazolhatóság,* még pontosabban az *igazoltság* választja el.

Az indukciós szemléletben lehetséges, sőt követelményként fogalmazódik meg a *minden előítélettől, előzetes elgondolástól mentes megfigyelés és kísérlet,* amit nem befolyásolhat semmiféle elméleti megfontolás. Az elfogulatlan kutató ki kell, hogy zárjon minden elméletet magából, ha kísérletet tervez és hajt végre. Ebben a felfogásban a tudomány fejlődése nem más, mint szakadatlan ismerethalmozás és eközben mind nagyobb és nagyobb általánosítotttsági fokú elméletek létrehozása. Az új elmélet mindig magába foglalja a régit, a jelenségek nagyobb körére kiterjedve. A folyamat olyan, mint amikor egy léggömböt fújunk fel. A léggömb – a tudományos ismeretek halmaza – egyre nagyobb lesz, s ez a léggömb egyes pontjain, felületrészein történő „kitüremkedés” – az egyes tudományterületeken elért előrehaladás – eredménye. Az ismeretek tehát kumulálódnak.

Az induktív tudományfelfogás keretében *a hipotézis nem más, mint a még be nem bizonyított elmélet.* Az elméletek úgy születnek, hogy a felhalmozódó ismeretek, az előítéletektől mentesen végrehajtott megfigyelések, kísérletek, mérések mintegy indukálják általánosító hipotézisek megfogalmazását, amelyek aztán korrektt, empiriára alapozott *bizonyítási eljárásban válnak elméletté.* Megfelelő számú, kellő tudományos, módszertani alapossággal végrehajtott kísérlettel az elméletek logikailag is igazolhatók e felfogás szerint. A magyar származású *Lakatos Imre,* a tevékenységét az Angliában kifejtő gondolkodó, az induktív tudományfelfogást meghaladó tudományfilozófusok egyike „igazolhatóság-elmélet”-nek (justificationism) nevezte ezt a gondolkodásmódot. Így fogalmaz ezzel kapcsolatban: „Mindenki, aki hisz az igazolhatóság-elméletben, egyetért abban, ... hogy egy kemény tényt kifejező, önálló állítás megcáfolható, de néhány ilyen állítás induktív módon igazolható egy univerzális elméletet. Az igazolhatóság-elmélet hívei számára a tudományos tisztesség abban áll, hogy nem szabad állítani olyasmit, ami nincs igazolva” (*Lakatos, 1970. 11. o.*). Lényegében ez a felfogás uralta *Francis Bacon, John Stuart Mill* tudomány szemléletét (hogy olyanokat említsük, akik a természettudományos nevelés irodalmában is gyakran szerepelnek), illetve a XX. században az induktív-empirikus szemlélet a precíz, formális logikai megalapozást kereső logikai pozitivisták programjában vált meghatározó tényezővé.

Századunkban azonban – s nem is a közelmúlt fejleményéről van szó – megszületett e ma már naívnak nevezhető, indukciós tudományfelfogás alapvető kritikája is. Első-

sorban *Karl Popper, Lakatos Imre* és *Thomas Kuhn* voltak azok a tudományfilozófusok (a sok lehetséges névből ismét csak a természettudományos nevelés szakirodalmában leggyakrabban szereplőket említve), akik intellektuális fordulatot hajtottak végre a tudományelméletek terén. Az indukcionizmust tagadó elméletek sokszor persze egymással sem kompatibilisek, az elképzelések közül mára már több is túlhaladottá vált, a tudományfilozófia további fejlődése során derült ki egyes elgondolásokról, hogy nem jól írják le a valóságot. Bármennyire is különböznek azonban egymástól a „perlekedő” modern tudományelméletek, van néhány pont, amelyekben a tudományfilozófusok többsége egyetért. Ezek a pontok élesen szembenállnak a fent az indukciós felfogás jellemzőiként leírtakkal.

Mindenekelőtt: az induktív-empirikus tudományfejlődési modellel szembenállók szerint *a tudományfejlődésnek a megfigyelésektől az elméletekig feltételezett egyirányú útját a tudomány fejlődésének valóságos tényei nem igazolják*. Csak empirikus tények birtokában nem lehet elméleti általánosításokhoz eljutni, minden empirikus vizsgálat háttérében mindig ott van valamilyen – lehet, hogy nem tudatosan ható – elmélet, előfeltevés, módszertan, gondolkodásmód. A korszerű tudományfelfogások tehát nem fogadják el, hogy minden új elméleti ismeret megalkotásának kiindulópontja a megfigyelések és kísérletek halmaza. Vigyázat: nem azt állítják, hogy az empiria, a „természet faggatása” nem fontos. Természetesen nem számíthat komolyabb figyelemre az olyan tudományelmélet, amely nem ismeri el a megfigyelés, a kísérletek, vagyis a gyakorlati kutatómunka jelentőségét. A fordulatot hozó tudományelméletek „csak” azt tagadják, hogy egyirányú út vezetne az empiriától az elméletekig. Ehelyett a tudomány fejlődésének folyamata bonyolultabb, már a megfigyeléseket, a kísérleteket is bizonyos elméleti háttértudás birtokában végezzük, már a kérdéseinket is egy elmélet fogalomrendszerét használva fogalmazzuk meg, s a választott módszereink is az elméleti kontextus által meghatározottak. Vagyis *nem létezik elméletfüggetlen megfigyelés, kísérlet és mérés*, sőt, úgy tűnik, ez a *deduktív meghatározottság* alapvető jelentőségű a tudomány fejlődésében.

A kutatók ezt az összefüggést jól ismerik, még akkor is, ha nem mindenki gondolkodik el a filozófiai általánosítás lehetőségein. Próbáljuk meg elképzelni, hogy egy fizikus a CERN részecskegyorsítójában méregdrága kísérleteket elméletfüggetlenül, „előítéletektől mentesen” akarna elvégezni! Nincs semmilyen előzetes elképzelése arról, mi fog történni, ő csak részecskéket szeretne ütköztetni, s aztán majd „meglátjuk mi lesz”. A valóságos kutatómunka ennél sokkal tervszerűbb, sokkal inkább determinált az éppen uralkodó vagy egymással versengő elméletek által. Mindebből az is következik, hogy *a megfigyelések és kísérletek funkciója nem az elméletek igazolása* a dolog logikai értelmében. Véges számú eset egyébként sem igazolhat egy általános tételt. Az új tudományelméletek kidolgozóinak „szent meggyőződése”, hogy a logika alapvetően deduktív eszközei (a következtetések logikája) nem alkalmasak induktív eljárásokra, induktív bizonyításra (itt természetesen nincs szó a matematikai indukció egzakt módszeréről). Ezzel szemben a megfigyelések és a kísérletek az elméletek kritikus ellenőrzésének, fogalmi gazdagításának, kibontásának, s végső soron a megcáfolásuknak (falszifikációjuknak) az eszközei. *A tudomány logikája tehát döntően deduktív!* Az ismeretek nem csak egyszerűen akumulálódnak, egy-egy új elmélet a régebbi tapasztala-

tokat „átfesti”, más kontextusba helyezi, vagyis egy-egy új elmélet születésekor egész ismeretrendszerünk átalakul.

Mivel az elméletek logikai értelemben nem igazolhatók az empiria által, vagyis a logikai pozitivisták programja nem kivitelezhető, ezért a még nem igazolt és a már igazolt elmélet megkülönböztetésének nincs semmi értelme, vagyis nem beszélhetünk az induktív szemlélet szerinti hipotézisekről. A hipotézisek az újabb tudományelméletek szerint nem azok az elméleti spekulációk, amelyeket még nem bizonyítottunk be. Értelmetlen is ez a meghatározás az induktív-empirikus tudományfejlődési modellt tagadó tudományelméletekben, hiszen ezek szerint az elméletek nem igazolhatók logikai úton, az empiria által. A valóságos kutatómunkában a hipotézisek nem az elméletek kezdő fázisát jelentik, hanem a kutatás keretét szolgáló elmélet valamilyen, a *gyakorlatban ellenőrizhető következményét*. Vagyis a hipotézis nem a rendkívül kreatív, csak nagyon keveseknek megadatott elméletépítő munka terméke, hanem a sokszor nagyon is hétköznapi, elméletirányított tevékenységé, *Thomas Kuhn* szavaival élve a *normál tudományé*, vagyis konkrét, deduktív következtetés eredménye. Amikor *Albert Einstein* megalkotta az általános relativitáselméletet, akkor nem hipotézist állított fel, hanem egy elméleti rendszert. Az általános relativitáselmélet alapján azonban megfogalmazható a Merkúr perihéliummozgásának „rendellenessége”, vagy a csillagok fényének a Nap közelében történő irányváltozása, mint hipotézisek, amelyeket a konkrét mérések fényesen igazolnak.

Maguknak az elméleteknek a keletkezése bonyolult folyamat, s talán e kérdésben térnek el egymástól a legélesebben a tudományelméletek. *Karl Popper*, a pozitivista tudományelmélet első alapos kritikusa szerint az elméleteket a tudomány fejlődése során nem igazoljuk, hanem éppen ellenkezőleg, a cáfoló kísérleti eredmények alapján elvetjük. A tudományos gondolkodást az elméletek irányítják, mivel azonban ezek soha nem írhatják le „tökéletesen” a valóságot, az ismeretek gyarapodásával az elmélettel elmentés empirikus eredmények is születnek, s ezek falszifikálják, vagyis megcáfolják az elméletet. Ekkor a tudós új elméletet alakít ki, s a folyamat kezdődhet előlről, egy magasabb szinten, mert *Popper* szerint ez az elméletalkotási és falszifikációs spirál a valóságról alkotott ismereteink, képünk fejlődését eredményezi (*Popper*, 1972). *Popper* számára a tudományost a tudománytalantól nem az empirikus igazolhatóság, hanem a *falszifikálhatóság, a cáfolat lehetősége* választja el. A marxizmus, a hittudomány, a freudizmus *Popper* számára nem tudományos elméletek, mert makacsul ellenállnak minden falszifikációs kísérletnek, gondolkodási rendszerük lehetővé teszi a cáfolatok alóli kibújást.

Popper falszifikációs elmélete ma már túlhaladottnak tekinthető, amennyiben az elméletek cáfolata, megkérdőjelezése nem lehet ilyen egyszerű folyamat, a falszifikáció, mint logikai alapokon álló aktus nem írhatja le megfelelően a tudomány valóságát. Logikai szempontból igaz ugyan, hogy egy a várakozásokkal kétségtelenül szembenálló empirikus eredmény cáfolata az elméletnek, azonban az empirikus eredmények sohasem mentesek minden kétségtől, elfogadásuk nem egy egyszerű folyamat, sok ellenőrzésre van szükség, azon is vita lehet, hogy a várt empirikus ténynek valóban következnie kell-e az elméletből, továbbá az elméletek „elasztikus” képződmények,

egy darabig jól elviselik az ellentmondó tényeket, illetve kis módosításukkal az ellentmondás gyakran megszüntethető.

Az elmélet továbbfejlesztője *Lakatos Imre* nem elsősorban elméletekről beszél, hanem kutatási programokról, amelyek elméletekből, kutatási módszerekből, fogalmak rendszeréből, egyfajta sajátos gondolkodásmódból épülnek fel, s amelyek egymással harcban állnak egy-egy tudományterületen (*Lakatos, 1970*). *Lakatos* gondolkodásmódjában is még fontos szerepet játszik a logika, hiszen az egyes kutatási programok közötti döntések itt még logikai alapokon nyugszanak, azon például, hogy milyen az egyes, versengő kutatási programok kemény magja, vagyis meghatározó elmélet- és fogalomrendszere, a meglévő tapasztalatok közül melyikkel lehet nagyobb halmazt megmagyarázni, melyik kutatási program képes átfogóbb módon megfogalmazni a kutatás kérdéseit.

Thomas Kuhn (1984) amerikai tudományfilozófus már túllép a tudományos tételek, elméletek igazságtartalma logikai alapon történő keresésén. Tudományelmélete szociológiai indíttatású, alapvető szerepet kap abban az adott *szakmai közösség*, amely végülis eldönti egy folyamat végeredményeként, hogy egy új elméletrendszert gondolkodásmódot, módszertani irányt – ahogy *Kuhn* mondja az azóta divattá vált szóval: *paradigmát* – elfogad-e, s a további kutatások alapjává tesz-e. *Kuhn* megkülönbözteti egymástól a *normál tudományt* és a *tudomány fejlődésének forradalmi szakaszát*. A normál tudomány egy adott, nem megkérdőjelezett paradigma keretei között működik, a tudományos munkát az uralkodó paradigma vezérli, az szabja meg a használt fogalomrendszert, a feltehető kérdéseket, az elméletből megalkotott hipotézisek igazolására szolgáló kísérletek, mérések, megfigyelések körét. *Kuhn* ezt a munkát a rejtvényfejtéshez hasonlítja. Ha például az elemek periódusos rendszere lényegében helyesen írja le a valóságot, akkor léteznie kell a 43-as rendszámú technécium nevű elemnek is, annak ellenére, hogy a vegyészek a földi anyagok közt nem találták. A rejtvényfejtés – ebben az esetben egy különleges „puzzle”, hiszen minden részletet a helyére kell tenni – végülis meghozza az eredményt, mesterségesen is sikerül előállítani az elemet, s a távoli csillagok fényében is felfedezik sajátos „nyomát”. Ennek a folyamatnak a lényege logikai szempontból nem indukció, hanem éppen dedukció. Deduktív módon jutunk az elméletekből kiindulva a hipotézisekhez, amelyek már konkrét vizsgálat tárgyává tehetők. Gyökeresen különbözik a normál tudománytól a tudomány forradalmi szakasza, amely a normál tudomány működése során felhalmozódó ellentmondások, kényszerűen a paradigmával nem összeegyeztethető ismeretek felhalmozódásával alakul ki. Ha például az atomban a *Thomson modellnek* megfelelően a negatív töltésű részek egy pozitív töltésű „masszában” helyezkednek el, akkor az alfa részecskék egy jól leírható módon fognak szétszóródni, ha egy aranylemezt bombázunk velük. A számításokat végző fizikus lelki szemei előtt már meg is jelenik, hogy milyen képet kellene látni az előhívott negatívokon. Ha nem azt látja, az *anomália*, s a konkrét példa esetében *Rutherford* éppen ezt az élményt élhette át. A paradigma ellentmondásai, az anomáliák először még nem veszélyeztetik az elméleti rendszert, annak némi módosításával, „egyelőre megoldatlan probléma”-ként való kezeléssel a paradigma időlegesen menthető, s egyelőre még be is tölti fontos funkcióját a normál tudományban. Az anomáliák súlyosbodásával azonban a helyzet egyre tarthatatlanabbá válik, egyre nő a valószínűsége annak, hogy

egy kutató, vagy egy csoport egy új elmélettel, egy új paradigmával álljon elő. Ez a tudomány forradalmi folyamatainak leglátványosabb és legizgalmasabb szakasza. A kérdés ilyenkor az, hogy az új paradigma ígéretes-e, van-e olyan ereje, mint a réginek (képes-e magyarázatot adni azokra a jelenségekre, amelyekre a régi elmélet magyarázatot ad), s használható-e olyan esetekben, amelyekben a régi paradigma csődöt mond. A döntés azonban formális logikai eszközökkel, vagyis az elméletek igazságtartalmának formális logikai eszközökkel történő értékelésével nem leírható, társadalmi folyamat. Az adott elmélet alkalmazásában érdekelt tudós társadalom mond végülis ítéletet az új paradigmáról, elfogadja vagy elveti azt. Ez néha nagyon hosszú folyamat is lehet.

Mint látható, a tudományelméletek (már az itt említettek is, s nem is sorolhattunk fel sok további elképzelést) nagyon különböző kiindulópontokkal rendelkeznek. Bár-hogyan legyen is, az induktív magyarázathoz, az elméletek konfliktusmentes egymásra-és egymásba épülésére alapozó elképzeléshez képest a modern tudományelméletek valószínűbb, plasztikusabb képet nyújtanak a tudomány fejlődéséről, erről a tudománytörténeti elemzések adnak meggyőző bizonyítékokat.

. Természettudományos kérdésekkel foglalkozó szakemberek számára néhány példa segítségével talán még jobban megvilágíthatjuk a modern tudományelméletek közös mondanivalóját. *Max Planck* az abszolút fekete test sugárzására vonatkozó eredményét nem valamilyen egzakt kísérletsorozat végén kapta meg, a korábbi vizsgálatokból az eredmény nem volt levezethető, semmilyen általánosítás, semmilyen absztrakció nem segített a megfelelő elgondolás kialakításában. *Planck* teljesítménye kreatív teljesítmény, s elsősorban az ösztönözte, hogy az adott kérdésben semmilyen klasszikus fizikai paradigma nem nyújtott a mérési eredményeknek megfelelő eligazítást. Az anomália nyilvánvaló volt, a mérési eredmények triviális módon ellentmondtak az elmélet alapján elvégzett számítások eredményeinek. *Planck* eredményét a tudományos közvélemény csak lassan fogadta el. Pedig az 1900-ban megjelent közlemény a század egyik legnagyobb fizikai teljesítményének, a kvantummechanika kialakításának előhírnöke volt.

Einstein példája is nagyon beszédes. A klasszikus fizikai paradigmák alapján logikus feltételezés volt az elektromágneses sugárzás számára egy hordozó közeg, az éter feltételezése, ugyanakkor a precíz mérések makacsul ellentmondtak a feltételezésnek. Rendkívül jellemző, hogy annak ellenére, hogy a fizikusok társadalma a speciális relativitáselmélet mai kutatásai egyik alapparadigmájának tekinti, tehát elfogadta, de még ma is megismétlik azokat a kísérleteket (elsősorban a *Michelson-Morley* kísérletről van szó), amelyek klasszikus elméletek következményeinek való ellentmondásukkal jelentős mértékben hozzájárultak a klasszikus fizika elméleti felépítményével szembeni bizalmatlanság kialakulásához. *Einstein* a speciális relativitáselmélet megalkotásakor nem a nagy sebességek esetén fellépő hatások akkurátus kimérésére támaszkodott, ilyen kísérletek nem voltak, hiszen a nagy sebességek problémája a klasszikus mechanikában fel sem merül. *Einstein* óriási intellektuális teljesítménye éppen a hagyományos gondolkodásmódtól való elrugaszkodás, a hagyományos paradigma elvetése, s egy váratlan, furcsa következményekhez vezető, új elgondolás kialakítása. A speciális relativitáselmélet alapposztulátuma, vagyis a fény sebességének invarianciája – a választott inerciarendszertől függetlenül állandó volta – „ellentmond a józan észnek” és a

klasszikus mechanika szemléletmódjának. Később azonban bebizonyosodott, hogy *Einstein* elmélete a tapasztalatok tágabb körét magyarázza, s a józan észnek való ellentmondás csak a klasszikus fizikai látásmódhoz szokott gondolkodásunk számára jelent problémát, a valóságos kísérleti adatokkal ez az elmélet van nagyobb összhangban. A speciális relativitáselméletet azonban nem lehet, nem is kell igazolni a szó logikai értelmében. Az elméletek ezt nem igénylik. A kutatók napi munkájuk során viszont állandóan használják az elméleteket (például a részecskegyorsítóknál végzett munka során a speciális relativitás elméletét), s teszik ezt mindaddig, amíg az anomáliák elszaporodása után valaki vagy valakik nem jelentkeznek egy még nagyobb hatókörű elmélettel. Ekkor a régi elmélet falszifikálódik, s legfeljebb közelítő számításokban alkalmazzák a továbbiakban.

Tovább sorolhatnánk a példákat, a flogiszon elmélet sorsát, a kontinensvándorlás elméletét, az oxigén felfedezését *Kopernikusz*, *Galilei*, *Newton* munkássága példázhatná, hogy a naív indukciós elmélet mennyire nem hűen tükrözi a valóságos folyamatokat. Ezek a példák is világosan mutatják, hogy *a természettudományok nagy forradalmi soha nem az új elméletek valamifajta levezetésével, valamilyen logikai következtéssor végén koronázzák meg a kutató munkát.* A folyamat ennél bonyolultabb, *benne az indukcióval szemben a dedukció játssza a főszerepet.* Az empiria, a kísérletek nem megalapozói a tudásnak, hanem a tudás ellenőrzésének nagyon fontos eszközei. Ez a felfogás nem értékeli le az empiriát, sőt azzal, hogy a valóságnak megfelelőbb, de továbbra is jelentős szerepet kíván annak kiosztani, valójában kiemeli az empiria jelentőségét.

A modern tudományelméletek tehát a feje tetejéről a talpára állították a tudományok szemléletmódját. Kérdés ezek után, hogy mindez hogyan jelentkezik az oktatásban. Röviden fogalmazva: *a természettudományos nevelésben a tudománykép még mindig a feje tetején áll.* Szó sincs róla, hogy a természettudományos nevelés makacsul ellenállna a modern tudományelméletek támadásainak, hiszen ilyen támadás nincs. A modern tudománykép közvetítése, mint kihívás, egyszerűen meg sem fogalmazódott a magyar természettudományos nevelésben, szakdidaktikus, pedagógus, diák és szülő abban a hiszemben kutatja, formálja, szenved el vagy szemléli és kritizálja az oktatási folyamatokat, hogy lényegében nincs tudatában e problémának. *Az induktív tudomány-szemlélet uralma meg sem kérdőjeleződik a tantervekben, a tankönyvekben, a kutatásokban és a napi pedagógiai gyakorlatban.* Ezt a helyzetet továbbá a változtatás szükségességét és lehetőségét szeretnénk a továbbiakban részletesebben elemezni.

Az induktív tudomány-szemlélet uralma a természettudományos nevelésben

Felmerülhet a kérdés, miért volna érdekes és hasznos a természettudományos nevelés szempontjából a tudományelméleti konzekvenciák számbavétele. Hiszen itt filozófiai elméletekről van szó, meglehetősen elvontokról, ráadásul egymással is „perlekedő” elméletekről. Nem lehet azonban véletlen, hogy a természettudományos nevelés elmé-

leti kérdéseivel foglalkozó szakemberek közül sokan a '80-as évektől meglehetősen intenzíven foglalkozni kezdenek azzal a kérdéssel, hogy a tudományelméletben bekövetkezett „kopernikuszi fordulat”-nak milyen konzekvenciái vannak a természettudományos nevelésre nézve (Donnelly, 1979; Harris és Taylor, 1983; Hodson, 1988; Martin és mts., 1990; Burbules és Linn, 1991). Mindannyian kimondják – a helyzet alapos elemzése után –, hogy a természettudományos nevelés jelentős problémájáról van szó, az oktatás által közvetített tudománykép befolyásolja a majdani felnőttek világlátását, a tudományhoz való viszonyukat, azt, hogy értőbben és ezért megértőbben viselkednek-e majd a tudományos és a technikai jelenségekkel szemben, vagyis mint felelős állampolgárok hogyan viszonyulnak majd gondolkodásukban és cselekedeteikben a tudomány és a technika világához. Ez a perspektíva viszont azt mutatja, hogy a tudománykép kérdésével feltétlenül foglalkoznunk kell.

Számtalan bizonyítékot találhatunk arra, hogy a természettudományos nevelés alapjaiban induktív-empirikus tudomány szemléleti talajon áll. Ha valaki csak futólag megvizsgálja mondjuk a hazánkban jelenleg leginkább használt természettudományos tankönyveket, akkor lépten-nyomon az induktív út követésével találkozunk. Ugyanez érvényes a tantervekre is. Még a mai tantervfejlesztési folyamatokban is az induktív-empirikus megközelítés uralkodik. De mutassuk be a jelenséget néhány más példán, részletesen is.

Az Egyesült Államokban Alfred Collette és Eugene Chiappetta egyébként sok tekintetben nagyon korszerűnek mondható, tanárképzésben használt tankönyvükben a tudományos kutatások folyamatának leírásánál egyértelműen az induktív elképzelésnek megfelelő modellt mutatják be. Jellegzetes pontjai ennek a tudományos tények és fogalmak induktív „termelődéésének” leírása, s különösen a tudományos elméletek és hipotézisek viszonyára vonatkozó megállapítások. Ezt olvashatjuk: „A természettudományban a »spekulációkat« tágabban hipotéziseknek és elméleteknek nevezzük. Azonban az elméletek határozottan több empirikus megalapozottsággal rendelkeznek, mint a hipotézisek. Ebből a nézőpontból azt a spekulációt, amely ellenőrizhetetlen, hipotézisnek nevezzük. Míg ha egy spekulációt empirikusan megalapoznak, megfelel az ismert tényeknek, s nincs indokolható versenytársa, akkor elméletnek nevezzük.” (Collette és Chiappetta, 1984. 6. o.).

További példa idézhető egy fontos műből, egy meglehetősen széles körben használt, az Unesco által természettudományos tantárgyakat tanító tanárok számára kiadott kézikönyvből. „Abban a hitben hogy a természet megismerhető, a tudósok ... állandóan az általa föltett rejtvényeket próbálják megoldani. Mint az áruló nyomokra vadászó, s azokból elméleteket felépítő detektívek, keresik a nyilvánvaló komplexitás megértésének lehetőségeit, próbálva összekapcsolni az egyik megfigyelést a másikkal. E megtalált kapcsolatok ekkor rendszerré formálódnak, s a tudósokat megerősítik abban, hogy egy jelentős elmélethez jutottak, mint például a speciális relativitáselmélet és a kvantummechanika” (Unesco, 1980. 17. o.). A mű azért is érdekes, mert saját szemléleti alapjairól kiindulva a deduktív út úgy mond kritikáját is tartalmazza. Figyeljük meg az érdekes érvelést: „A természettudományok deduktív tanítása az emberi tapasztalatok útján visszafelé vezet a gyerekeket, először (például) a részecskék elméletét feltételezve, s azután azt alkalmazva a kristályszerkezetre, a gáztörvényekre, s a részecskék vi-

selkedésének más jellegzetességeire. Ebben az esetben a gyerekeket a tudományos gondolkodásmóddal ellenkező módon tanítjuk. A modern természettudományos kurrikulumok más úton járnak, a problémákat induktív úton közelítik meg. A gyerekek megfigyelik, hogy a kristályok szabályos, geometrikus struktúrával rendelkeznek, hogy a füsttel teli tartályban Brown-mozgás észlelhető, hogy a levegőnek nyomása van, megfigyelik a folyadékok és a gázok diffúzióját. Ezek a jelenségek ahhoz a felismeréshez vezetnek a gyerekeket, hogy a megfigyelések egymással való összekapcsolása érdekében ésszerű feltételezni, hogy az anyag részecskékből áll, szemcsés, diszkrét, nem folytonos” (Unesco, 1980. 24. o.). Ez a fajta gondolkodásmód tudományelméleti és tudománytörténeti szempontból egyaránt nem állja meg a helyét, a mondott jelenségek alapján soha nem lett volna felfedezhető az anyag atomos jellege, nem is így történt természetesen. Ám a gyerekek tanulási folyamatai szempontjából is tarthatatlan az állítás, hiszen ők még a tudósoknál is kevésbé lennének képesek „kitalálni” az itt leírtak alapján az anyag diszkrét jellegét. Tudomásul kell vennünk továbbá, hogy az anyag atomos jellegével kapcsolatban a gyerekeknek már viszonylag korán kialakulnak képzeletük, ismereteket raktároznak el a rájuk záporozó információáradatból, vagyis nem igaz az, hogy a gyerekek „abszolút tiszta lappal” kezdik meg tanulni az anyagszerkezet tudományos elméletét.

Hozzunk most példákat a hazai szakirodalomból. A természettudományos oktatás szakdidaktikai művei egyértelműen induktív-empirikus talajon állnak. A tanárképzés során a szakdidaktikusok nagy súlyt fektetnek a tapasztalatokból való kiindulás, az induktív elméletépítés elvének átadására. A *Kacsur István* szerkesztette *Biológia tanítása* című könyvben több ponton is világosan kimutatható az induktív tudományelméleti beállítottság. Ez itt mint a biológiában az experimentalitás térnyerése jelenik meg: „A tanár a kutatóbiológus szemléletével tanítson. Ezért tervezzen a tanulókat a természettudományos gondolkodás munkamódszereibe bevezető kísérleteket. Ez azt jelenti, hogy a tanulók lehetőséget kapnak problémamegoldásra, hipotézisek alkotására kísérletek tervezésére, folytatására, s a kísérleti eredmények alapján a hipotézisek felülvizsgálatára egyszóval a «kutató kísérletezésre»” (*Kacsur*, 1987. 82. o.). Ez a szöveg elvileg még nem bizonyítja az induktív-empirikus szemlélet uralmát, hiszen a valóságos tudományos kutatások is az itt leírt módon folynak („gyanús” lehet számunkra a szöveg, illetve a hipotézis fogalma is mintha az induktív szemlélet szerinti jelentést takarná). De hogy ne legyen kétségünk, hogy itt valóban a túlhaladott tudományelméleti felfogásnak megfelelő gondolatok fogalmazódtak meg, olvassuk tovább a szöveget. Példák szerepelnek ezután amelyek világosan mutatják a szemlélet lényegét: „Például: a földigiliszta féregmozgásának vizsgálata. Helyezz csipesszel egy földigilisztát benedvesített durva deszkalapra, és figyelj az előrehaladását! Hogyan mozog a földigiliszta a deszkalapon? Rajzold le a mozgás fázisait! Ezután következik a bőrizomtömlő szemléltetése. A tanulók felismerik a hosszanti és körkörös izmok váltakozó összehúzódásának jelentőségét a féregmozgásban. Ezért meg tudják magyarázni a féregmozgást a bőrizomtömlő felépítése alapján” (*Kacsur*, 1987. 90. o.). A példa szerint a gyerekeknek a felismerésekhez a földigiliszta mozgásának vizsgálata alapján kellene eljutniuk, magát a részletesebb ismeretet, a bőrizomtömlő működését elvileg ebből kellene kikövetkeztetniük. Figyeljünk fel azonban a példa kapcsán egy nagyon fontos jelenségre. *A tanár valójában*

nem képes megvalósítani a tisztán induktív utat, itt a könyv szövege ezt el is ismeri, hiszen azt az utasítást fogalmazza meg, hogy a tanár szemléltessen a megfigyelés után, illetve a gyerekektől is azt várja, hogy magyarázzák meg a látottakat az elméleti ismeret alapján. Vagyis az itt elképzelt folyamat „mélyszerkezetét” tekintve valójában dedukció, a tanár mintegy „prezentálja” az ismeretet, amit a gyerekek egy konkrét szituációban meg is vizsgálnak. Persze az induktív felfogásnak megfelelően a megfigyelés megelőzte az általánosabb ismeret, az „elmélet” megfogalmazását, de látszik a szövegből, hogy e megfigyelés és az elméleti általánosítás között képtelenség hidat verni. Itt valójában egy „szégyenlős dedukcióval” van dolgunk, s azért nagyon fontos, mert a valóságos pedagógiai folyamatokban nagy valószínűséggel ez történik az esetek döntő többségében. Hogy ez valóban így van, arra már a '60-as években Kelemen László figyelmeztetett empirikus vizsgálatokra épülő művében: „Az az »ideális modell«, hogy a fogalomalkotás a szemlélettől a fogalomig néhány közismert művelet (analízis, szintézis, összehasonlítás, elvonás, általánosítás, stb.) segítségével az indukció sima útján halad előre, a valóságban ritkán figyelhető meg.” (Kelemen, 1963. 160. o.) – Véleményünk szerint soha nem figyelhető meg, de az ezzel kapcsolatos felfogásunkat egy következő tanulmányban szeretnénk részletesebben kifejteni. – Ha valakinek esetleg még kétségei lennének, hogy a Kacsur István által szerkesztett könyv valóban az induktív ismeretelsajátítás útjának szemléletére épül-e, álljon itt egy idézet a könyv egy későbbi fejezetéből: „A biológiai fogalmakat tehát úgy alakítjuk ki, hogy azok tartalmi jegyeit induktív úton elemezzük, nem pedig deduktíve közöljük”. (Kacsur, 1987. 140. o.)

Egy nemrég a *Pedagógus Szakma Megújítása Projekt* gondozásában megjelent, középiskolásoknak szánt, a természettudományos kutatások módszereit bemutatni kívánó könyv újabb példáját adta annak, hogy milyen mélyen gyökerezik az induktív-empirikus megközelítés a magyar pedagógiai gyakorlatban és gondolkodásban. Az egész tankönyv ennek a túlhaladott tudományelméleti modellnek a leírása, felvonultatva mindazokat a jellemzőket, amelyek meghatározzák ezt a gondolkodásmódot, s amelyeknek semmi közük nincs a valóságos tudományos kutatási folyamatokhoz (Farkas és Varga, 1993). Csak illusztrációként nézzük meg például, hogyan vélekednek a szerzők a tudományos kutatás folyamatáról: „E bonyolult folyamatban [a tudományos megismerésben – N.I.] első lépés a tények megállapítása – megfigyelés és kísérlet útján. A tények megállapítását követi a megfigyelt jelenségek leírása (a matematika segítségével), majd ezek alapján az elmélet felállítása, a régi és az új elmélet összevetése, s közben a szerzett új ismeretek gyakorlati ellenőrzése. A megismerés útja tehát a jelenségek közvetlen tanulmányozásától vezet a lényegükhöz, a belső, rejtett törvények megismeréséhez, miközben minden lépést a gyakorlat segítségével ellenőrzünk.” (Farkas és Varga, 1983. 69. o.) Ezt a szemléletet fejtik ki a továbbiakban részletesen a szerzők. Szimptomatikus, ahogyan az elméletek és a hipotézisek kapcsolatát leírják, pontosan visszaköszön a Collette és Chiappetta szerzőpárosnál már tapasztalt gondolkodásmód: „Minden elmélet átment a hipotézis fázisán, és csak az ellenőrzés után vált elméletté.” (Farkas és Varga, 1983. 84. o.) Ez nem más mint az *induktív hipotézis-fogalom és az induktív igazoláselmélet világos kifejezése*.

Az induktív-empirikus tudománymodell érvényesülését ismerhetjük fel a *felfedezéses tanulással* kapcsolatos felfogásban és gyakorlatban. A felfedezéses tanulás, mint csodaszer kap szerepet egy ideje a természettudományos nevelés szakdidaktikai elemzése során. Felfedezéses tanuláson azt a tanulási folyamatot értjük, amelyben a gyermek pusztán az empirikus tényekkel, a saját maga által elvégzett kísérletek eredményeivel szembesülve, egy „jól megkomponált” tevékenységi folyamatban lényegében maga fedezi fel az összefüggéseket, alkotja meg a megfelelő fogalmakat, állítja fel az összefoglaló elméleteket. A felfedező tanulás (vagy felfedezettő tanítás) említése valószínűleg a legtöbb, természettudományos tantárgya(ka)t tanító tanárban rossz érzéseket kelt. Úgy érzik ugyanis, hogy itt valami nagyon modern, hatékony, s a tudomány valóságos menetének is megfelelő tanítási módról van szó, amit valami miatt ők maguk a gyakorlatban nem vagy csak nagyon nehezen tudnak produkálni. Mindenféle ideológia készen áll a sikertelenség megmagyarázására: nincs elég idő, nincs eszköz, túl nagy létszámú az osztály, stb. Pedig nem lenne szükség a magyarázatok keresésére, ha logikusan végiggondolnánk a felfedező tanulás követelményeit, s rájönnénk arra, hogy itt képtelenségekről van szó. Nem elég, hogy valami olyasmit akarunk a gyerekektől, amiről azt hisszük, hogy az a természettudósok tevékenysége, még ott is tévedünk, hogy valójában ez lenne a természettudósok tevékenysége. Mint láttuk a természettudósok nem az empirikus adatok, tények gyűjtögetésével alapozzák meg elméleti felismeréseiket, hiszen a folyamat pontosan fordított. *Miért várjuk el akkor a gyerektől, hogy a valóságos tudomány működésével ellentétesen gondolkodjon, kitaláljon valami olyasmit, amit így nem is lehet kitalálni.* David Harris és Michael Taylor tanulmányában olvashatunk éles kritikát a felfedezettéssel kapcsolatban, elemezve ebből a szempontból az Egyesült Államokban kidolgozott PSSC (Physical Sciences Study Committee) és az angol *Nuffield Physics tanterveket*, kimondva, hogy e programokban az induktív logika maximális megvalósítására törekcsenek, jóllehet következetes érvényesítésre egyik tanterv sem képes. Fontosak azok a kérdések, amelyeket a szerzők megfogalmaznak: „mit is jelent valójában a felfedezéses tanulás az osztályteremben és az iskolai laboratóriumokban? Azt várjuk a gyerekektől, hogy a tudományos kutatók szerepét játsszák? Azt várjuk tőlük, hogy a kiskocsit a munkaasztalon rángatva önállóan kialakítsák a gyorsulás fogalmát? Vagy az iskolai oktatáson belüli felfedezést ahhoz a prózai értelmezéshez közelállóan értelmezzük, miszerint a gyermek újra megkonstruálja a maga számára *Newton* vagy *Boyle* kutatásait tanárának lépésről lépésre megszervezett irányítása mellett? Vajon a természettudomány az anyatermészetbe bezárva arra vár, hogy az iskolásgyermek rábámuljon és kiássa onnan?” (Harris és Taylor, 1983. 277. o.) Wynne Harlen írja le azt a szemléletes példát, hogy amikor a tanár arra kérte a gyerekeket, hogy két egyforma pohárba töltsenek azonos mennyiségű vizet, s tegyenek ebbe egy-egy különböző térfogatú kődarabot, majd arra szólította fel a tanulókat, hogy mondják meg, mi történt a kísérlet során, akkor a gyerekek sok mindent mondtak, hogy milyen színűek lettek a kövek, hogy milyen buborékok szálltak fel, csak éppen azt nem mondták, amit a tanár szeretett volna hallani, hogy tudniillik eltérő lett a két pohárban a vízszint (Harlen, 1986. 33. o.). Hétköznapi tapasztalatok is bizonyítják, hogy a szinte már „dogmatikus ihletésű” felfedezettéssel tanítás, vagyis a megelőző ismeretek figyelembevételét, a világos strukturáltságot nélkülöző, az alapvető

motivációk hiányában kierőszakolt felfedezés vagy lehetetlen, vagy nem ériük el vele a megfelelő hatást. A kérdve kifejtő módszer során sem felfedeztetjük a gyerekekkel az összefüggéseket, s ugyanez a helyzet a munkatankönyvek, munkalapok lépésről lépésre megtervezett feladatsoraival is, hiszen egyrészt sugalljuk e módszerekkel a megoldásokat – sokszor még így sem jönnek be –, másrészt pedig nyilvánvaló, hogy ezen módszerek esetleges sikerében alapvető szerepet játszik az, hogy a gyerekeknek (az egyes gyerekeknek) milyen megelőző ismereteik, tapasztalataik voltak az adott témában, hogyan gondolkodtak arról. Vagyis a legtöbb esetben itt semmiféle felfedezésről nincs szó, „pusztán” a *meglévő ismeretek mozgósításáról, rendezéséről, alapvető nyelvi elemek elsajátításáról* (mindez egyébként nagyon sokat jelent és nagyon fontos). Vagyis ha mindenáron akarunk ilyen jelzőket a folyamatra aggatni, akkor itt sokkal inkább *dedukcióról* van szó.

Rendkívül érdekes kérdés az indukció-dedukció problematika szempontjából a *természettudományos modellek, a modellezés szerepe*. A modell szó többjelentésű. Jelent egyrészt mintát, követendő dolgot. Jelent tárgyi modellt, vagyis az eredetihez formájában, esetleg működésében is hasonló tárgyat, játékot. Jelent demonstrációs eszközt. Jelent elméleti konstrukciót, ekkor a modell szó valójában az elmélet vagy a paradigma szónak a szinonímája. Jelent valamilyen anyagi rendszert, amelynek néhány tulajdonsága, működése reprezentálhatja egy másik anyagi rendszer tulajdonságait, működését. S jelenthet a modell – tudományelméleti értelemben – elméleti leképezést, vagyis olyan összefüggésrendszert egy adott elméleti keretben, egy adott valóságsszféra vizsgálatában, amely egy másik paradigma keretei között vizsgált jelenségek, rendszerek leírásának is jó mintája, elsősorban a matematikai megfelelések fontosak ebben az esetben. A természettudományos nevelésben használt modellfogalom valójában az itt felsorolt értelmezések közül néhánynak a keveréke. Amikor például az anyag részecskeszemléletével kapcsolatban anyagszerkezeti modellről beszélünk, akkor keveredik a modell elméletként való használata és az anyagi rendszerek hasonlóságát felhasználó modellfogalom. Ha elmondjuk, hogy az anyagot kicsiny, gömb alakú, állandóan mozgó, egymással kölcsönhatásban álló részecskék halmazaként fogjuk fel, akkor egy elméletet fejtettünk ki. A modell szót használva erre az elméletre, azt valójában az elmélet szinonímájaként kezeljük. Ha azonban azt mondjuk, hogy keverjük össze mákot és babot, s konstatáljuk, hogy a „keverék” térfogata nem egyenlő a mák és a bab eredeti térfogatainak összegével, hanem annál kisebb, akkor azt mondhatjuk, hogy két különböző anyag részecskéinek halmazát, mint anyagi rendszereket modelleztük a mákkal és a babbal, mint másik két anyagi rendszerrel. Úgy képzeljük, hogy ezek bizonyos tulajdonságai jól reprezentálják amazok megfelelő tulajdonságait, vagyis a modellkísérlet segítségével megfogalmazhatunk bizonyos hipotéziseket a valóságos részecske-rendszerek viselkedésére vonatkozóan. Például mondhatjuk azt, hogy részecskeelméletünk alapján várható, hogy egy deciliter víz és egy deciliter alkohol összekeverésével nem két dl keveréket kapunk, hanem kevesebbet. Mint látható a modell szerepe itt az, hogy segíti a deduktív hipotézisalkotást, olyan jelenségre hívja fel a figyelmet, ami esetleg különben nem jutna eszünkbe. A modellalkotás, a modellezés a modern természettudományos oktatási programokban gyakran használt kifejezés. Amennyiben az elmélet szinonímájaként használják – s ez gyakran előfordul – akkor kerülni kellene az ilyen meg-

állapításokat: „néhány kísérlet eredményeire alapozva megfogalmazzuk modellünket”. Világos, hogy ez szintizta indukció, csak az elmélet szót a modell szóra cseréltük ki. Ugyanakkor a modell szó bevezetésének és a modellezés, mint módszer terjedésének pozitív hatása is volt még a magyar természettudományos nevelésben is, tudniillik az, hogy egy modell felállítása után a modell „fagatása”, vagyis kritikus kísérletek elvégzése, valamint a modell állandó finomítása, javítása, esetleg teljes elvetése már jól reprezentálja a valódi tudományos kutatást. Kár, hogy a magyar természettudományos oktatói társadalom a modellezésnek ezt a módját soha nem tudta igazán elfogadni.

Vizsgáljuk meg milyen kép alakítható ki a ma Magyarországon fejlesztés alatt álló, vagy már bevezetett természettudományos tantervekről a bennük foglalt tudományképpel kapcsolatban. Hetven nemrég elkészült, vagy éppen még a kifejtés stádiumában lévő tantervet vizsgáltunk (nem csak a bennük foglalt tudományképpel összefüggésben, azonban e tanulmányban természetesen csak ezzel a kérdéssel foglalkozunk). A hetven tanterv többsége – az új tantervek közötti reprezentáltságuknak megfelelően – hat- illetve nyolcosztályos gimnáziumi program volt, nagyjából azonos arányban képviselték magukat biológia, fizika, földrajz és kémia tantervek, de ezeken kívül néhány komplexebb (elemi szintű integrált, környezeti, természetismeret jellegű, stb.) tanterv is szerepelt a mintában. A dokumentumokban megnyilvánuló tudományképpel kapcsolatban megvizsgáltuk, hogy vannak-e utalások a tantervekben arra, hogy a tanulás, a feldolgozás logikája milyen legyen (indukció-dedukció probléma). A következőket találtuk ezzel kapcsolatban:

- A legtöbb esetben olyan megfogalmazásban talákoztunk az indukció-dedukció kérdéssel, amelyben hosszabb vagy rövidebb formában, de lényegében azt fejtették ki a tantervfejlesztők, hogy a természettudományok tanulása során a kísérletekből, a tapasztalatokból, megfigyelésekből indulunk ki, igyekszünk összefüggéseket keresni, általánosításokat fogalmazunk meg, absztrakció segítségével fogalmakat alkotunk, s elméleteket építünk fel. Ebbe a kategóriába tartozott 20 tanterv (28,6 %).
- Négy tantervben szerepelt a kísérlet alapvető, meghatározó szerepének a kimondása. Vitatható természetesen, hogy ez egyértelműen az induktív elsajátítási folyamatok dominanciáját jelenti-e, hiszen a deduktív logika szerint is fontos szerepük van a kísérleteknek. E négy tantervben azonban nem találtunk olyan momentumokat, amelyek a deduktív logika elfogadására utaltak volna, s az egyéb szövegrészek is egyértelműen a túlhaladott szemlélet jelenlétét valószínűsítették.
- Kifejezetten az elméletek igazolhatóságának szemléletét tükrözte két tanterv megfogalmazása.
- Szintén két tantervben szerepel a konkrétól az absztraktilig vezető egyirányú út jelzése.
- A felfedezés fogalmat használja szintén egy tanterv (természetesen itt sem tiszta a kép, de a további szövegrészek alapján megint jó okunk van feltételezni, hogy az empirikus-induktív gondolkodásmóddal van dolgunk).
- Szintén egy tanterv fogalmazza meg az empiriából való kiindulás és az elméletek induktív felépítésének követelményét (az „induktív” szót nem használja).

- Egy tanterv írja le a modellezés azon változatát, amelynek szintén az empirikus-induktív megközelítés a lényege. Itt arról van szó, hogy a kiindulópont ismét az empíria, amelyből modelleket építünk fel, ezeket ellenőrzésnek vetjük alá, a modellel nem egyező eredmények alapján javítjuk a modellt, ezt megint ellenőrizzük, és így tovább. Bár ebben a képben már megjelenik a dedukció is, lényege mégis az indukció marad.
- Végül: van három olyan tanterv, amelyben legalább utalás van a dedukcióra, kifejezetten foglalkozik vele ebből kettő (egy csak megemlíti).

A fentiekben leírt kategóriák, pontosabban a bennük szereplő „tantervhalmazok” között van átfedés, igyekeztünk minden érdemleges, az indukció-dedukció problémát megjelenítő részletet figyelembe venni. Ha ezt az átfedést kiküszöböljük, akkor azt kapjuk, hogy 32 olyan tanterv van, amely foglalkozik valamilyen szinten, valamilyen megfogalmazással és részletességgel ezzel a kérdéssel. Ebből a 32-ből 29 esetben az empirikus-induktív szemléletnek megfelelő megfogalmazások szerepelnek. Kimondhatjuk tehát, hogy *az új, a napjainkban meghatározó tantervfejlesztésekben is egy elavult tudomány szemlélet uralkodik, lényegében nem jelenik meg a korszerű tudományfelfogás.*

A példákat, a problémákat a tantervekkel, a tankönyvekkel, a szakdidaktikai művekkel, s a konkrét pedagógiai gyakorlat legelterjedtebb elemeivel kapcsolatban szinte a végtelenségig sorolhatnánk. Fontosabbnak tartjuk azonban, hogy bemutassuk néhány olyan vizsgálat eredményeit, amelyek a pedagógusok illetve a gyerekek tudományfelfogását elemezték. Ezek a vizsgálatok arra a kérdésre próbálnak választ adni, hogy az iskolai természettudományos nevelés mint láttuk induktív-deduktív megközelítés szempontjából meglehetősen konfúzus helyzetében milyen álláspontot képviselnek a tanárok, illetve a gyerekekben milyen tudománykép alakul ki e bonyolult összhatás következtében. Bármennyire is ellentmondásos a kép (induktív „ideológia”, ugyanakkor a konkrét tanítási gyakorlatban nagyon sok deduktív elem), úgy tűnik mégiscsak az „ideológia” győzedelmeskedik, s az empirikus vizsgálatok többségének azt kell megállapítaniuk, hogy mind a gyakorló tanárok, mind a tanárképzésben éppen résztvevők, mind a gyerekek körében abszolút túlsúlya van az induktív-empirikus szemléletnek.

Victor Billeh és Muhammad Malik (1977) a pakisztáni tanárképzésben résztvevők tudományfelfogását vizsgálva mutatták ki az elavult tudományelméleti felfogás egyértelmű uralmát.

Peter Rubba és munkatársai (1981) az Egyesült Államokban két, tudományképpel kapcsolatos félreértelmezés jelenlétét vizsgálták középiskolások körében. A két félreértelmezés az „abszolút igazság» mítosza” és az „a törvények nem mások, mint kiérlelt elméletek» meséje” voltak. A kutatók nem jutottak egyértelmű eredményre, a gyerekek az állításokkal kapcsolatban általában neutrális válaszokat adtak egy kérdőív kérdéseire egy ötfokozatú skálán.

Duween és munkatársai (1993) Angliában azonban már egyértelmű képet tudtak kialakítani ehhez hasonló problémakörben, más vizsgálati technikával, interjúk segítségével, illetve egy tanítási modul kidolgozásával, tanításával, majd a változások felmérésével. A gyerekek számára a kísérlet nem más hétköznapi értelemben, mint egy gondolkodás nélküli cselekvés végeredménye. Az elmélet viszont bizonytalanság és

feltételezés. A tanítási egység elvégzése után a tudományos elméletek gyakran azonosítják a tényekkel, illetve a korrekkt kísérleti eredményekkel, előtte azonban úgy gondolják, hogy nincs kapcsolat a kísérletek és az elméletek között, a kísérleti eredmények előre nem láthatók, a tudósok nem tudják, hogy mi fog történni a kísérletben, mert akkor el sem végeznék azt. A tudomány fejlődése a gyerekek véleménye szerint teljes egészében a kísérleti technika fejlődésén múlik, régebben még nem tudhattunk meg valamit, mert nem volt megfelelő mérőeszközünk. A gyerekek úgy gondolják, hogy ha egyetlen váratlan kísérleti eredmény születik, akkor az egész elméletet megcáfoltuk. A kísérleti tanítás csak kis mértékben volt képes változtatni a gyerekek tudományfelfogásán.

Hasonló kérdésfelvetésekkel foglalkozott Kanadában *Allan Griffiths* és *Maurice Barry* (1993), akik kérdőíves módszerrel vizsgálták középiskolai tanulók tudományfelfogását. A következőket állapították meg a vizsgálat alapján: a tanulók kétharmada nem értette, hogy az elméleti rendszer determinálja a tudósok megfigyeléseit; a tudományt a gyerekek kumulatív folyamatnak tartják, ami fokozatosan halad az igazság felé; a törvények és a tények a bizonyosságot jelentik a gyerekek számára a tudományban, nem tűnik úgy, hogy ezek kísérleti jellegét elfogadnák; a gyerekek szerint a törvény az elméletek felett áll, az elméletek törvényekké válnak; nem látják továbbá, hogy az elméletek és a törvények egy teoretikus hálót alkotnak, csak egyes elemek közötti elkülönült kapcsolatokat látnak. Nagyon fontosnak tarthatjuk *Griffiths* és *Barry* végkövetkeztetését: véleményük szerint mindenekelőtt a tanároknak kellene megváltoztatniuk tudományfelfogásukat (*Griffiths* és *Barry*, 1993).

A *Glen Aikenhead* vezette csoport Kanadában, Saskatchewan tartományban, egy új természettudományos tanterv elterjesztése után vizsgálta a gyerekek attitűdjeit meglehetősen széles tematikus körben, többek között a tudományhoz való viszony, a tudománykép is vizsgálódásuk tárgya volt. Az elemzés egyértelműen kimutatta az induktív-empirikus megalapozottságot (*Aikenhead*, 1987).

Summers 1982-ben a hong-kongi egyetemen vizsgálta egyéni leírások kérésével a természettudományi szakos tanárjelöltek tudományképét, s a következő megállapításokra jutott: a leírásokban dominált a tudomány egyszerű ismerethalmazként történő jellemzése; a leggyakrabban használt melléknevek a logikus, szisztematikus, empirikus, de nagyon ritka az „elképzelt” vagy a „kreatív” szavak használata; a módszerekről is véleményt formáló leírások a tudományos kutatást induktív folyamatnak mutatták be, amelyben az elméleteket, a törvényeket logikusan lehet levezetni az elsődleges megfigyelésekből; a hallgatók nem említették egyetlen újabb tudományfilozófus nevét sem (*Summers*, 1982). *Summers* bemutatja az angol Természettudományi tanárképzési program (Science Teacher Education Project = STEP) azon részét, amely vállalja a tanárjelöltek tudományelméleti felkészítését. Az itt szereplő öt modul a következő:

- „A tudomány definíciója” – a hallgatók leírásokat adnak, majd a csoport tagjai összehasonlításokat végeznek.
- „A tudományos gondolkodás folyamata a tantervekben” – a hallgatók létező tantervek e témával kapcsolatos jellegzetességeit vizsgálják.

- „Lehet-e egy tudományos cikk család?” – egy ugyanilyen című tanulmány elemzése.
- „Atomok bent, démonok kint, miért?” – egy tutor egy egyszerű jelenséget a demonológia kifejezéseit használva magyaráz, amit csoportvita követ.
- „A természettudomány helye az iskolai kurrikulumban” – a hallgatók a tudás különböző formáival ismerkednek.

A természettudományos nevelés feladatai egy korszerű tudománykép formálásában

A természettudományos nevelés feladatai a helyes, vagy legalábbis a korszerű ismereteinknek megfelelő tudománykép kialakításában – ez a fentiekből reméljük kiderült – jelentősek. Egy egész szemléleti alapot kell megváltoztatni, a pedagógusoknak meg kell ismerkedni az új tudományelméleti elképzelésekkel, át kell gondolni újra a szakdidaktikában közvetített ismereteket és gondolkodásmódot, olyan oktatási programokat kell kidolgozni és tanítani, amelyek figyelembe veszik az ezen a téren bekövetkezett változásokat. A tudomány szemléleti váltás legnagyobb kihívása azonban a módszertan területén jelentkezik. Milyen módszerekkel tanítson a tanár ahhoz, hogy magából az elsajátítási folyamatból a korszerű tudománykép bontakozzon ki a gyerek számára? Hogyan érvényesíthető a tudomány alapvetően deduktív logikája? Vajon a gondolkodás, a problémamegoldás, vagyis a gyermeki kognitív működések szintjén hogyan jelentkeznek ezek a problémák? Nincs-e szükség arra, hogy az induktív-deduktív logikákkal kapcsolatos felismerések tükrében levonjunk bizonyos, tanulásra vonatkozó konzekvenciákat? Szükség van-e új tanulásméletre? Ezek a kérdések azonban már nagyon szorosan összekapcsolódnak a tanulás kérdésével, az ismeretelsajátítás tanulóban lezajló folyamataival, s ebben a tanulmányban e témára nem kívánunk kitérni (ez az önkorlátozás meglehetősen nehéz feladat, hiszen a tudományelméleti relevancia érvényesítése és a tanulási folyamatok korszerű értelmezéseinek, a kognitív pszichológia elvárásainak megfelelő tanítás kérdésköre nagyon szorosan összekapcsolódnak).

Maradjunk azonban szorosabban vett témánknál, a tudományelméleti relevancia kérdésénél, s vizsgáljuk meg kissé részletesebben, milyen feladatok fogalmazhatók meg e tekintetben. *A tudományelméleti konzekvenciákat következetesen be kell építeni a kurrikulumokba.* A tudományfejlődés alapvetően deduktív meghatározottsága, az elméletek és az empiria kapcsolata korszerű értelmezései szerint kell kialakítani a tananyag elrendezését, a gyermeki tevékenységek rendszerét. Ez alapvetően a gyerekek által tanulható, mégis *minél általánosabb, magasabb rendű elvek, összefüggések, elméletek* tanítását helyezi az előtérbe. Ezzel tulajdonképpen megerősítjük sokak természettudományos tantervek fejlesztésével kapcsolatban vallott felfogását, vagyis azt, hogy a modern természettudományos szemlélet elsősorban az átfogóbb ismeretrendszerek, fogalmak, törvények, összefüggések, elméletek megtanulását igényli. Tudjuk ugyanakkor, hogy kifejezetten szembenállunk mások nézeteivel, azokkal a nézetekkel, amelyek az átfogóbb ismeretek elsajátítását az elméletieskedéssel azonosítják – sokszor jogosan, s

talán még többször jogtalanul. Az is igaz természetesen, hogy csakis a már megérett, a gyerekek által valóban befogadható általános ismeretek elsajátítása lehetséges, s világos, hogy ezen a téren még nagyon keveset tudunk a gyermeki gondolkodás fejlődéséről.

A kurrikulum-fejlesztés során a világségi jelentőségű elemekre nagyobb hangsúlyt kell helyezni. Ezek az elemek, egymásba való átalakulásaik lehetnének a kurrikulum fontos szervező elemei. Az átfogó világségi jelentőségű műveltségi elemek biztosíthatnak egy olyan háttértudást, amely kedvezhet a deduktív gondolkodási folyamatoknak, rendet teremt az egyébként szétszóródó ismeretek halmazában.

A tanításban következetesebben kellene megvalósítani az ismeretsajátítás deduktív módozatait. A problémák felvetése után ismertessük meg a gyerekekkel az elméletet, vagy ha úgy tetszik a modellt, s válják világossá a gyerekek számára, hogy ami ezután következik – megfigyelések, kísérletek, mérések, fogalomalkotások, a részletek megismerése – az mind az elmélet által meghatározott, valójában a természet faggatásával együtt az elmélet „teherbíróképességét” is próbára tesszük. Amikor pedig olyan ismeretek birtokába jutunk, amelyek nem férnek össze az elmélettel, akkor ez az ellentmondás válják világossá a gyerekek számára, érezzék át ők is azt, vagy valami ahhoz hasonlót, amit a tudományos kutatók közössége egy-egy paradigmaváltás idején megtapasztal. Élhessek át a tanulók, hogy milyen is a természettudományos kutatás, milyen egy természettudós munkája (e tanulmány keretei között nem kívánunk azzal a kérdéssel foglalkozni, hogy a modern természettudományos oktatás keretei között nem csak ezt kellene átélniük). A tanulói szerep részben legyen a „tanuló mint tudós” szerepe, ahogy az angol nyelvű szakirodalomban is gyakran szerepel: „pupil as scientist”. De ez a szerep hasonlítson a valódi tudósi szerephez, s ne valamilyen kitalált, a valóságban nem létező tudósi tevékenységet mintázzon.

A felfedeztetéses tanítás szélsőséges, empirikus-induktív szemléletre épülő felfogását száműzni kellene a kurrikulum-fejlesztés folyamatából is. Le kell mondani arról, hogy a gyerekek valaha is képesek lesznek induktív úton végrehajtott felfedezésekre. Ez logikai és pedagógiai képtelenség, nem beszélve arról, hogy a valóságos tudomány sem így működik. Fel kell hagyni a „végezzünk el néhány megfigyelést és kísérletet, majd meglátjátok milyen érdekes dolog sül ki belőle” didaktikájával, mert – hacsak a pedagógus nem sugallja a következtetéseket – ténylegesen semmi sem sül ki az ilyen tanításból. Ne csapjuk be magunkat: ha néhány gyerek az ilyen tanításra pozitívan reagál, vagyis „rájön” arra, amit a pedagógus felfedeztetni szeretne, akkor az mindig, vagy legalábbis az esetek döntő többségében erősen az előzetes tudás által determinált. Minden ilyen esetben óriási a veszélye annak, hogy *azt a bizonyos előzetes tudást nem birtokló gyerekek lemaradnak, sikertelennek nyilvánítanak, és sikertelennek nyilvánítják magukat.*

Nagyobb figyelmet kellene fordítani a tudománytörténet tanítására. Nem az események, a felfedezések, a tudósok nevének és adatainak a megismerése a fontos, hanem a folyamatok megértése (ez esetben az adatokat is könnyebben fogják megtanulni a gyerekek, mert köthetik azokat a kialakuló általánosabb ismeretrendszer elemeihez). A tudománytörténet tanítása azért lenne fontos, mert gondosan megalkotott program segítségével jól bemutatható a normál tudomány működése, a tudományfejlődés forradal-

mai, a kutatás logikája, az elméletek és az empiria valóságos szerepe. Az elméletek megértésekor egyébként is gyakran visszanyúlhatunk a tudománytörténet eseményeihez, amellet, hogy hasznos ez az eljárás, még színössé, élvezetesebbé is teheti az óráinkat. Elképzeltető speciális esetekben (például természettudományok iránt fogékonyabb, vagy éppen történelemmel, filozófiával foglalkozó gyerekek esetében) kifejezetten *tudományelmélet tanítása* is fakultatív módon.

A *természettudományi tanárképzés* – mint ahogy már többször is utaltunk rá – *alapvető újragondolást igényel.* Már a szorosabban vett szakmai tantárgyak programjai is átgondolandók a közvetített tudománykép szempontjából. Az empiria, az elméletek, a hipotézisek szerepére vonatkozó ismeretek elsősorban a tudományos ismeretanyaggal, a leendő tanítás ismeretrendszerét tárgyaló tantárgyak segítségével formálhatók hatékonyan. Új megvilágításba kerülnek a tudománytörténeti és a tudományelméleti tanulmányok is, a fentiekből reméljük kiolvasható, hogy ezeknek nem valamifajta kiegészítő szerepet kellene játszaniuk, hanem a természettudományi tanárszakosok képzésének meghatározó elemeivé kellene válniuk. Természetesen a szorosabban a tanításhoz kötődő tantárgyak, tehát a pedagógiai, a pszichológiai és a szakmódszertani tantárgyak is nagyon sokat tehetnek a hallgatók tudománykép közvetítésével kapcsolatos tudásának, képességeinek fejlesztéséért. Óriási felelősség a modern tudományelméletek tanulásra, ismeretelsajátításra vonatkozó következményeinek e tantárgyak keretei közötti érvényesítése. A tanulslélektan, a kurrikulumokkal való ismerkedés, a tanításmódszertan oktatása során kellene elsősorban érvényesíteni az e tanulmányban is kifejtett felismeréseket. A pedagógia oktatási programjának kifejezetten része lehetne a téma tanítási konzekvenciáinak tárgyalása, ahogyan a pszichológiának is egyre inkább vállalnia kellene a kognitív pszichológiai ismeretek sokkal hatékonyabb közvetítését.

Már az eddig leírt feladatok is azt jelentik, hogy a pedagógiai kutatás és fejlesztés is talál magának bőven feladatot az újabb tudományelméletek felismeréseinek érvényesítése terén. Jó lenne a mainál sokkal pontosabban és szélesebb területeken ismerni magukat a jelenségeket. Valóban induktív megalapozású a természettudományos tantárgyakat tanító pedagógusok tudományszemlélete? Mit közvetít az egyetemi és a főiskolai tanárképzés, milyen a tanárképzési programokban résztvevő hallgatók gondolkodásmódja, s hogyan alakul, változik a négy vagy öt év tanulás során? Milyen az iskolás gyerekek szemlélete a legkülönbözőbb életkorokban, látunk-e változásokat? Nagy kérdés az e tanulmányban leírt „szégyenlős dedukció” vizsgálata. Valóban létezik, valóban ez határozza meg a tanítás mélyszerkezetét? E vizsgálathoz tankönyveket, tanterveket, tematikus terveket, óravázlatokat kellene elemezni, azonban a legfontosabb lenne magának az élő gyakorlatnak, tehát a valóságos tanóráknak az e kérdést előtérbe állító elemzése.

Természetesen *hozzá kell látni olyan tantervek, majd tankönyvek megírásához, amelyek már következetesen érvényesítik a tudományelméleti relevanciát.* A mai tantervfejlesztések során jó lenne figyelembe venni e szempontot, bár meg kell mondanunk őszintén, e kérdésben kissé szkeptikusak vagyunk. Sajnos a hazai tantervfejlesztési folyamatokban elsősorban nem egy e szakfeladatra felkészült, kiképzett gárda vett részt (természetesen elsősorban azért, mert nincs ilyen gárda ma Magyarországon), hanem kényszerűségből maguk a tanító, kísérletező pedagógusok. Senki sem vitatja e

pedagógusok szakmai, tudományos, tanítási felkészültségét, s az is igaz, hogy e munka során kiváló eredmények is születtek, azonban a tanárságot nem elsősorban a tanterv- és tankönyvfejlesztés feladataira képezték ki, nem ez a szakmájuk ha úgy tetszik, még akkor sem, ha sokan közülük képesek voltak felnőni a feladatokhoz. Azt sem állítjuk, hogy a pedagógusnak nem kellene szerepet szálni a fejlesztési folyamatokban, szemléletünk éppen ellentétes ezzel, a tanároknak ott kell lenniük a kipróbálásoknál, a kísérleteknél. Azt azonban egyetlen nagy tantervfejlesztési hullám sem produkálta a világon, ami hazánkban az elmúlt 5-6 évben bekövetkezett, hogy tudniillik jórészt magányos fejlesztők éhbérért, vagy ingyen, megfelelő tantervelméleti megalapozottság nélkül, nagyrészen a hazai és a külföldi tantervek ismerete nélkül, a szakmai kontroll teljes hiányában vagy kifejezetten a kizárásával hoztak létre tanterveket és tankönyveket. Ebből a folyamatból hiányzik a profizmus! Ezért vagyunk szkeptikusak azt illetően, hogy a korszerű tudományelméleti felismerések érvényesítése a tantervekben és a tankönyvekben lehetséges lesz-e, hiszen ennél alapvetőbb követelmények sem érvényesülhetnek a hazai fejlesztési folyamatokban.

A tanulmány több pontján is jeleztük, hogy a tanulási folyamatok értelmezésével témánknak nagyon szoros a kapcsolata. Ez egy hazánkban új perspektíva a természettudományos nevelés folyamatainak kutatásában. A nemzetközi szakirodalomban a téma kb. két évtizede áll előtérben, egészen új, gyakran meglepő felismerésekhez juttatva a kutatókat. A természettudományos nevelés kutatásának szinte egy önálló ága van formálódóban, a tanulás folyamatainak, az ehhez kapcsolódó elméleti modelleknek, a gyermeki félreértelmezések, a gyermektudomány világának, a megelőző ismeretek szerepének kutatásában, s ezen kutatási irány ezer szálon kapcsolódik az induktív-deduktív logika problematikájához, a tudományelméletek felismeréséhez.

Végül szeretnénk jelezni a kép teljesebbé tételének igényét is. A tudománykép formálása, közvetítése nem csak a tudományelméleti relevancia kérdését veti fel élesen, hanem a tudományszociológiai és a tudomány jelenségeivel foglalkozó pszichológiai vizsgálatok felvetéseinek érvényesítését is. A tudománykép nem csak a tudományban működő logika megértését jelenti, hanem a tudomány valóságos társadalmi szerepének, társadalmi folyamatokba ágyazottságának, a társadalom más folyamataival való kölcsönhatásainak, a benne működőknek, a személyiség szerepének megértését is. E tanulmány keretei között tehát mi csak a tudományelméleti relevancia kérdésével kívántunk foglalkozni, a tudományszociológia és a pszichológia felismerésének oktatásban történő érvényesítése már további kutatások és publikációk tárgya kell legyen.

Irodalom

- Aikenhead, G. S. (1987): High school graduates beliefs about science-technology-society III. Characteristics and limitations of scientific knowledge. *Science Education*, **71**. 4.sz. 459-487.
- Billeh, V. és Malik, M. (1977): Development and Application of a Test on Understanding the Nature of Science. *Science Education*, **61**. 4. sz. 559-571.
- Burbules, N. C. és Linn, M. C. (1991): Science education and phylosophy of science: congruence or contradiction. *International Journal of Science Education*, **13**. 3. sz. 227-241.

- Collette, A. T. és Chiappetta, E. L. (1984): *Science instruction in the middle and secondary schools*. Times Mirror/Mosby College Publishing, St. Louise, Toronto, Santa Clara.
- Donnelly, J. (1979): The work of Popper and Kuhn on the nature of science. *School Science Review*, **60**. 213. sz. 489–500.
- Duween, J., Scott, L. és Solomon, J. (1993): Pupil's understanding of science: descriptions of experiments or 'A passion to explain'? *School Science Review*, **75**. 271. sz. 19–27.
- Farkas Gyula és Varga Tibor (1993): *A természettudományos kutatás menete, módszerei és technikája*. (Oktatási segédlet középiskolások számára) Gondolat Kiadó, Budapest.
- Griffiths, A. és Barry, M. (1993): High School Student Views About the Nature of Science. *School Science and Mathematics*, **93**. 1. sz. 35–37.
- Harlen, W. (1986): Recent developments in primary and lower secondary school science. In: Layton, D. (szerk.): *Innovations in science and technology education*. Vol. 1. Paris, Unesco. 30–39.
- Harris, D. és Taylor, M. (1983): Discovery Learning in School Science: the Myth and the Reality. *Journal of Curriculum Studies*, **15**. 3. sz. 277–289.
- Hodson, D. (1988): Toward a Philosophically More Valid Science Curriculum. *Science Education*, **72**. 1. sz. 19–40.
- Kacsur István (1987): *A biológia tanítása*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kelemen László (1963): A 10–14 éves tanulók tudásszintje és gondolkodása. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kuhn, T. S. (1984): A tudományos forradalmak szerkezete. Társadalomtudományi könyvtár. Gondolat, Budapest.
- Lakatos, I. (1970): Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes. In: Lakatos, I. és Musgrave, A. E. (szerk.): *Criticism and the growth of knowldge*. Cambridge University Press, Cambridge. 91–196.
- Popper, K. R. (1972): *The logic of scientific discovery*. Hutchinson, London.
- Rubba, P., Horner J. K. és Smith, J. M. (1981): A Study of Two Misconceptions About the Nature of Science Among Junior High School Students. *School Science and Mathematics*, **81**. 3. sz. 221–226.
- Summers, M. K. (1982): Philosophy of Science in the Science Teacher Education Curriculum. *European Journal of Science Education*, **4**. 1. sz. 19–27.
- Unesco (1980): *Unesco handbook of science teachers*. Unesco, Paris, Heinemann, London.

ABSTRACT

ISTVÁN NAHALKA: SCIENCE EDUCATION AND THEORIES OF SCIENCE

The remarkably high quality of science education in Hungary cannot exempt us from the study of the question, what concept of science we develop in children at school. This concept is outdated in several respects and it does neither match current theories of science nor our understanding of the philosophy of science. Science education in Hungary is dominated by an inductive-empirical concept of science in contrast to modern theories characterised by a more complex view of the relationship between empirical insight and theory on the one hand and an emphasis on deductive processes on the other. The inductive-empirical approach to science shapes not only the developing concept of science in children but also the logic of learning at school, the applied educational strategies and the understanding of children's acquisition of knowledge. Experts and practicing teachers assume that the application of discovering techniques and methods is the ideal strategy in teaching sciences. The structure of classes is determined by the logic of inductive learning: science education is primarily based on the notion that scientific hypotheses are to be verified by empirical evidence. Thus the inductive-empirical approach dominates teaching practice but it is also influential in teacher training and in the literature on the theory of science education. In education, there is practically no trace of the theories of science born in the second half of the 20th c. (Popper, Lakatos, Kuhn, etc.). This claim was empirically justified in the study of 70 Hungarian science curricula of the past years. Current approaches to the theory of science were missing. The relationship of curricula and science is determined by the inductive-empirical approach. Studies related to teachers' and children's as well as course books' and curricula's approach to science have shown the same results in many countries of the world. It is important to change the situation but it is also particularly difficult. We need to reform teaching programs and introduce up-to-date approaches in in-service teacher training. There is also a strong demand for progress in educational research.

MAGYAR PEDAGÓGIA 95. Number 3-4. 229-250. (1995)

Levelezési cím / Address for correspondence: István Nahalka, Department of Education, Loránd Eötvös University, H - 1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19-21.

AZ INFORMATIKAI-SZÁMÍTÁSTECHNIKAI TUDÁS RÉTEGZŐDÉSE

Nagy Tamás

Széchenyi István Főiskola Műszaki Tanárképző Tanszék

A tanulmány a Győr-Moson-Sopron megyében 1993 tavaszán lefolytatott empirikus vizsgálat eredményeire támaszkodva mutatja be az általános iskolák 8. osztályos és a szakközépiskolák 3. osztályos tanulóinál kialakult informatikai-számítástechnikai tudás szintjét és struktúráját. A tudásszint vizsgálat szükségességét több tényező is indokolta:

a) a számítógépek oktatási célú alkalmazása Magyarországon már több mint 10 éves múltra tekint vissza;

b) a tanulók informatikai-számítástechnikai tudását nagyobb mintán – az 1986-os, 1991-es és 1993-as MONITOR vizsgálatokat kivéve – még nem vizsgálták, illetve a kapott eredményeket a MONITOR vizsgálatokat is beleértve részletesen nem publikálták;

c) még ma sem létezik informatika-számítástechnika tartalmakat hordozó központi modul- vagy kerettanterv, amely segítségével az iskolák környezetük igényeit és saját lehetőségeiket figyelembe véve, ugyanakkor főbb vonalaikban mégis közös tartalmakat közvetítenek;

d) az informatika gyors fejlődése Magyarországon is már többször eredményezte az alkalmazott hardver elavulását és ezzel ismételten megújulásra kényszerítette (?) az iskolákat (például a számítógépeknél: ABC 80, HT 1080 Z, Commodore 16/64, IBM PC);

e) az informatikát (számítástechnikát) oktató tanárok képzése – a német példával ellentétben (*Csákó*, 1989) – csak késve követte a hardver eszközök központi elterjesztését és ezért még ma is hiány mutatkozik a módszertanilag felkészült tanárokból.

Előzmények

A vizsgálatot megelőzően a következő négy területet kellett feltérképezni: (1) az informatika és a számítástechnika legfontosabb területeit és kapcsolatait; (2) az informatika oktatásával összefüggő legfontosabb pedagógiai és pszichológiai elméleteket; (3) az iskolákban zajló oktató munka alapvető dokumentumait (tanterv, tanmenet, tankönyv, szoftver stb.); (4) az iskolákban folyó gyakorlati tevékenység eszköztudását,

módszereit, a vezetők és a vizsgálandó tartalmat oktató tanárok véleményét, tapasztalatait.

Számítógépek megjelenése az oktatásban

Az emberrel egyidős az igény, hogy környezetének különböző elemeit számontartsa, mennyiségüket meghatározza, rendszerezze. Többek között ez vezetett először a mechanikus, majd az elektronikus segédeszközök kialakulásához, a mikroelektronika fejlődéséhez. A Washingtoni Nemzeti Tudományos Akadémia jelentése szerint: „A modern elektronika korszaka megindította a második ipari forradalmat... hatása a társadalomra még nagyobb mint az első” (*Friedrichs és Schaff, 1984. 15. o.*). Megjelent egy új információs iparág, amely termékeivel és szolgáltatásaival az emberek mindennapi életét egyre inkább megváltoztatta. Ez a változás természetesen nem állt meg az iskolák kapujánál.

Magyarországon 1983-ban indították el az Iskolaszámítógép-programot. A kezdeti időszakot elsősorban számítógépek (hardver) központi költségvetési forrásokból történő biztosítása jellemezte először a középiskolák, majd az általános iskolák számára.

Az informatika és a számítástechnika főbb területei

Az informatika fogalmának – németül die Informatik, angolul computer science – első meghatározásához részterületeinek felsorolását használjuk fel. *Peter Rechenberg* (1991. 29. o.) az 1. táblázatban bemutatott halmazokba rendezte az informatikát.

UNESCO terminológia (*Szűcs, 1987. 21. o.*) alapján: „az informatika általánosságban fogalmazva úgy írható le, mint az adatok és információk szisztematikus kezelése (partikulárisan számítógéppel), az időbeli tárolás és a térbeli kommunikáció céljából.”

A számítástechnika fogalmát a hozzá tartozó tevékenységek felsorolásával próbáljuk meghatározni (*OPI, 1984. 3. o.*): „a számítástechnika NEM azonos: a programozás technikájával; a számítási eljárások programozásával; az ügyviteli adatfeldolgozással; a rendszerszervezéssel, operációkutatással; a rendszerprogramozással; a számítógépes hardver rendszertechnikával; a mikroprocesszoros alkalmazástechnikával; a számítógépes műszaki és tudományos alkalmazásokkal, de ezek a területek *együttvéve* már definiálják a számítástechnikát.”

Az informatika és a számítástechnika definícióit összehasonlítva könnyen felismerhető, hogy a számítástechnika általában felfogható az informatika egy részhalmazának. Az előzőek alapján az is megállapítható, hogy a számítógép az információk kezelésének csak egy, bár rendkívül hatékony eszköze.

Az iskolai informatikai-számítástechnikai képzésben sajnos éppen ezt a halmazrészhalmaz kapcsolatot felejtik el, és a tanítási-tanulási folyamatban csaknem kizárólag számítógépeket és programozást hordozó tartalmakat dolgoznak fel (ma a szoftverek készítése csaknem kizárólag professzionális tevékenység).

1. táblázat. Az informatika halmazai

Műszaki	Gyakorlati	Elméleti	Alkalmazott
Hadver	Algoritmusok	Automataelmélet	Információs rendszerek
Mikroprogramozás	Adatstruktúrák	Formális nyelvek	Számítógépes grafika
Számítógép architektúrák	Programozás	Rendszerelmélet	Mesterséges intelligencia
Számítógép hálózatok	Programozási nyelvek	Algoritmus analízis	Digitális adatfeldolgozás
...	Operációs rendszerek	Kiszámíthatósági-elmélet	Szimuláció
	Szoftvertchnika	...	Modellezés
	...		Szövegfeldolgozás
			Speciális alkalmazások

Számítógépek oktatási alkalmazásának pedagógiai és pszichológiai előzményei

A pedagógia nagyon sok olyan gondolatot vetett fel az idők folyamán, amelyek segítséget nyújtottak az informatikának valamint eszközeinek, mindenekelőtt a számítógépeknek az oktatásban történő alkalmazásához.

Az ókor nagy gondolkodói közül *Szokratész* párbeszédés módszerét (Fuchs, 1969) és *Arisztotelész* tanulásról megfogalmazott elképzelését kell kiemelni (Hámori, 1983). A számítógépes bemutató programok Comenius didaktikai alapelvei közül a szemléletesség elvét használják fel (Comenius, 1992). Pressey nevéhez fűződik az ellenőrzés és értékelés funkciójának az *automatizálása* (Fuchs, 1969). Skinner és Crowder a programozott oktatás stratégiáinak kidolgozásával fontos szempontokkal gazdagította a számítógépes oktatást. Alapelveik: az önálló haladás, az azonnali megerősítés és a dokumentáltság, igazán csak a számítógépek megjelenésével teljesedhettek ki. Hasonlóan fontos szempontokra hívta fel a figyelmet Carroll és Bloom a tanulással kapcsolatban. A tanulás Carroll-féle modellje (Báthory, 1985. 32. o.) az idő szerepét hangsúlyozza a tanítási-tanulási folyamat során. Mivel a tanításra rendelkezésre álló idő általában kötöttnek tekinthető, ezért csak a tanulók képességeihez történő alkalmazkodás (differenciálás) és

az önálló tanulói tevékenység megszervezése segítheti a hatékony, gyors és tartós elsajátítást. Ezt a tanár a jelenleg leggyakrabban alkalmazott szervezeti formákban csak korlátozottan tudja megvalósítani. A számítógép ugyanakkor megfelelő szoftverek segítségével mérsékelheti ezt a problémát. Így a tanár többet tud a tanulókkal személyesen foglalkozni. *Bloom* tanulási elmélete (*Báthory*, 1985. 40. o.) az előzetes tudást, a tanítás minőségét és a motivációt tartja meghatározónak. Közismert, hogy motiváció nélkül hatékony és eredményes tanulás nem képzelhető el. A számítógép már önmagában is motiváló erővel bírhat, de ezt a szerepét nem szabad túlbecsülni.

Az iskolák sajnos ma sem tudják a számítógépekben rejlő lehetőségeket – megfelelő szoftverek hiányában – kihasználni. Ezt jelzi az 1985-ben néhány kísérleti iskolában folytatott a számítógépek iskolai alkalmazását vizsgáló felmérés eredménye is (*Csáko*, 1989. 45. o.). Az iskolák a számítógépben az oktatás tárgyát, célját látták elsősorban (40%). Elgondolkodtató az az eredmény is, hogy a teljes felhasznált idő 20 százalékában programozásra használták a számítógépeket. Sajnos ezek az arányok – különösen az általános iskolákban – ma sem módosultak számottevően.

A pszichológia hozzájárulása a számítógépes oktatás elvi alapjainak tisztázásához elsősorban a tanulási elméletek és a motiváció köréből származik. A pszichológia a tanulás fogalmának, folyamatainak feltárásához már a korai időszakban is egzakt laboratóriumi kísérleteket alkalmazott. A vizsgált területen a matematikai tanulási modellek szerepe a meghatározó. Itt jelenik meg a *kibernetikai megközelítés*, a *visszacatolás szerepének a saját működés szabályozására történő alkalmazása*, a *siker megerősítő szerepének a kiemelése*, a *modellézés* és a *szimuláció* tudatos alkalmazása. Az információelmélet rendszerbe foglalta az információ átadás folyamatát és az embernél bevezette a belső közvetítő folyamat fogalmát.

Az iskolai tanulókkal kapcsolatos elméleteknél *Herbart* asszociációs, *Claparede* funkcionális lélektana (probléma-megoldási fokozatai), *Piaget* műveleti lélektana (a tanulás forrása nem csak az észlelés és az érzékelés, hanem a cselekvés is) fontos szempontokat emelt ki. A szovjet pszichológusok közül *Vigotszkij* verbális fogalmi tanulókkal kapcsolatos, *Rubinstein* a tanulás mint feladatmegoldás és *Landa* a tanulás mint algoritmusok elsajátítása elméleteit éreztük kiemelendőnek. *Bruner* és *Olson* (*Hámori*, 1983. 20. o.) a tanulás három mozzanatát emelte ki: „tanulás közvetlen tapasztalás alapján (a tanulás egyenlő a cselekvéssel); tanulás megfigyelés alapján (a tanuló itt külső megfigyelő); tanulás szimbólumok segítségével (a nyelv és ennek szerepe)”. A számítógép mindhárom előző esetben segítséget nyújthat a tanulásban: az első esetben például problémák, feladatok megoldásához vagy a mérések során gyűjtött adatok feldolgozásához nyújthat segítséget; a második esetben szimulációs vagy bemutató programok segítségével megkönnyítheti, gyorsíthatja a tanulási folyamatot; a harmadik esetben gyakorló vagy konzultációs programok segítségével tanulhat a diák. *Talizina* (*Hámori*, 1983. 24. o.) a tanulási tevékenységeket *alapvető* és *kisegítő* részre bontotta. Az alapvető tevékenységek a tartalomra vonatkoznak, a kisegítő tevékenységek a tanulást segítik. Ezek tantárgyanként, a tanulók fejlettségétől függően fel is cserélődhetnek. A számítógépeknek a kisegítő tevékenységek esetében különösen fontos szerepük lehet. Csökkenthetik a tanulók terhelését, gyorsíthatják munkájukat és így növelhetik a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságát.

A tananyagtartalom vizsgálata

Az empirikus vizsgálat mérőeszközének megtervezéséhez össze kellett gyűjteni az iskolákban korábban és jelenleg is alkalmazott dokumentumokat (tantervek, tanmenetek, tankönyvek, szoftverek stb.). Magyarországon elsősorban a matematika, a fizika és a technika tantárgy hordoz(-ott) informatikai-számítástechnikai tartalmakat.

Az alapfokú oktatás dokumentumai

A tartalom keretei a Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottságának az *Iskolai műveltségről készült állásfoglalása* (Nagy, 1984. 127. o.) alapján már 1976-ban körvonalazódtak. Az ott felsorolt hét műveltségi területből elsősorban a *nyelvi, kommunikációs* és a *technikai* nevelés halmazai voltak informatikai és számítástechnikai tartalommal feltölthetők.

Az általános iskolai tantervek közül az 1981-ben kiadott (Szebenyi, 1981) változatban (technika 8. osztály: Egy számítóközpont munkája) jelent meg először a számítógép. Meg kell azonban jegyezni, hogy számítógépekkel ekkor az általános iskolák gyakorlatilag még nem rendelkeztek. 1984-ben adták ki az Országos Pedagógiai Intézet számítástechnikai alpműveltséggel foglalkozó tanulmányát (OPI, 1984), amely még címében is csak a szűkebb számítástechnikai halmazzal foglalkozott. 1984-ből származik az általános iskolai tantervhez kapcsolódó *Fakultatív foglalkozások* programja (Szebenyi, 1984), amelyben a Tájékozódás az információk világában címszó alatt megjelenik az információszerzés akkori forrásai és eszközei mellett a másokkal történő kommunikáció módszereinek a bemutatása is. A számítástechnika alapjai fejezetben elsősorban zsebszámológéppel történő munkát és BASIC programozást terveztek. Az itt felsorolt tartalmak a kor hardver és szoftver ellátottságát egyértelműen tükrözték.

Az informatikai *alpműveltséget* is hordozó első dokumentum 1989-ben jelent meg. A *Technika és informatika* tanterv (Szűcs, 1989) a tantárgy *anyag, modell, energia, információ* és *rendszer* halmazába rendezte a feldolgozandó tartalmakat. Megfigyelhető, hogy a vizsgált tantervben a számítástechnika az informatika részhalmozaként jelenik meg. Ez a dokumentum a kor követelményeinek megfelelő informatikai és számítástechnikai műveltséget hordozott. A hazai és külföldi dokumentumok két halmazba rendezhetők:

a) Az informatikai tartalmat más tantárgyba (tantárgyakba) integrálták:

- 1) Németországban az információtechnikai alapképzést például a matematika tantárgy köré szervezték (Sander, 1988);
- 2) Ausztriában az *információtechnikai alapképzés* során a tartalmakat matematika, német nyelv, politechnikai képzés, stb. tantárgyakba is beépítették (Hartl, Havlicsek, Stiegler és Zoder, 1989);
- 3) Magyarországon a Technika és informatika 1989-es tanterve a technika tárgyba helyezte el az informatika tartalmakat (Szűcs, 1989).

b) *Számítástechnika vagy informatika önálló tantárgyat hoztak létre:*

1) Ausztriában az informatika tantárgy kötelező és fakultatív formában egyaránt megjelent (*Benedikt, Dobrozemsky, Krejci, Löschenkohl, Springer, Wimmer, Wimmer és Wurm, 1989*);

2) Magyarországon a Nemzeti Alaptanterv 1992-es tervezetének Informatika része elemi- és alapszintet különböztetett meg (*Nemzeti Alaptanterv Tervezete, 1992*).

A magyar valamint az osztrák és német példák alapján megállapítható, hogy az informatika és számítástechnika oktatásában hazánkban az elméleti alapozás, a vizsgált két másik országban a gyakorlati tevékenység dominál. Ez természetesen összefügg az adott ország társadalmának és iskolarendszerének eltéréseivel, valamint az iskolák gazdasági helyzetével is.

A középfokú oktatás dokumentumai

Magyarországon először 1978-ban a *gimnáziumi nevelés és oktatás tervének Számítógép-kezelői ismeretek* része (*Sütő, 1978*) hordozott számítástechnikai tartalmat. A vizsgált tanterv technika fejezete is foglalkozott informatikai tartalmakkal, de csak kiegészítő anyagként. Feltűnő módon a gimnáziumi tanulók számára oly fontos tartalmak, mint az információgyűjtés és rendszerezés csak kiegészítő anyagként szerepelt.

Németországban nagy hatással volt a képzésre az Informatikai Társaság (GI) ajánlása, amely már 1976-ban ellenezte a hardver és a programozási nyelv centrikus képzést. A példaként kiemelt 1981-es tanterv (*Sander, 1988*) algoritmusokkal, adatokkal és adatstruktúrákkal, hardver és szoftver rendszerekkel valamint gyakorlati adatfeldolgozással foglalkozott. Tehát itt is – akárcsak az általános iskolákban – fontos szerepet kapott a gyakorlati tevékenységekre történő felkészítés.

Az 1988-as gimnáziumi *Technika tanterv* (*Ujvári, 1988*) informatikai és számítástechnikai tartalmakat egyaránt hordozott. A korábban már bemutatott általános iskolai tantervhez hasonlóan itt is modulokba szervezték a feldolgozandó tananyagot.

A szakközépiskolák 1986-os tantervében megjelent az önálló Számítástechnikai alapismeretek tantárgy (*Pencz, 1988*). A tantervben a teljes óraszám (36 óra) 50%-át programozással töltötték ki. Ez az arány a tanterv kiadásakor még jól tükrözte az iskolák eszközellátottságát (Commodore számítógépek, BASIC programozási nyelv). Az iskolák jelentős részében sajnos még ma, a megváltozott hardver és szoftver viszonyok mellett is erre a tartalomra épül a tanmenetek többsége.

Az empirikus vizsgálat előkészítése, a mérés lefolytatása

A minta meghatározása

A minta kiválasztásához először Győr-Moson-Sopron megye iskolaszervezetét vizsgáltuk meg. Az *általános iskoláknál* a minta meghatározását segítette az, hogy a megye csaknem minden önálló települése rendelkezett saját alapfokú intézménnyel. Az

általános iskolai populációból a 8. osztályos tanulókat választottuk ki. A tanév végén elvégzett vizsgálat miatt náluk már feltételezhattük az adott iskolatípus lezárását.

A megyében az 1992/93-as tanévben összesen 202 általános iskola működött. Ezek közül 50-ben nem indult 8. osztály. Így a vizsgálathoz csak 152 iskolát vehettünk figyelembe. A reprezentativitáshoz a populáció 4%-át meghaladó mintát kellett kiválasztani. Ez a 6775 tanulónál (8. osztályos) 271 főt jelentett. A mintát a kiválasztási szempontok száma miatt ennél nagyobb méretűre terveztük. (Ellenkező esetben a rétegzett mintavétel során – a teljes osztályok kiválasztása miatt – könnyen üres halmazok jöhettek volna létre. A minta tervezett maximális mérete 572 fő volt.) A minta kialakításakor a *megye településszerkezetét, az iskolák tanulói létszámát és a tanulók iskolai informatikai-számítástechnikai tevékenységének gyakoriságát* vettük figyelembe. A populáció arányait a minta mindhárom előző esetben jól közelítette. Az általános iskolai mintába (egy kivétellel) teljes osztályok kerültek. *Az általános iskolai minta 23 iskola összesen 495 tanulóját tartalmazta.*

A középfokú intézmények közül csak a *szakközépiskolák* 3. osztályaiban sikerült elfogadható méretű mintát kialakítani. A szakközépiskolai populációból a minta – a településszerkezet szerinti szétbontástól eltérően – az iskolákban tanított szakmák alapján lett kialakítva. (A vizsgált megyében a szakközépiskolák döntő többsége városi intézmény.)

Győr-Moson-Sopron megye középiskoláit az 1992/93-as tanévben 3581 (fő) 3. osztályos tanuló látogatta. Közülük 2313 fő járt a megye 31 szakközépiskolájába. *A populációból a mintába 13 iskola (iskolánként ennél több osztály) összesen 408 tanulója került. A végleges minta az építő, gépész, villamos, pénzügyi, kereskedelmi, erdész, fafeldolgozó, posta képzést folytató szakközépiskolák tanulóit tartalmazta.*

A szakközépiskolai populáció fontos jellemzője, hogy itt minden tanuló tantárgyi keretben tanulta a számítástechnikát (általában az 1. osztályban, de néhány intézményben később is). Természetesen különbségek voltak az óraszámokban, a számítógépek számában, típusában és az alkalmazott módszerekben stb.

A mérőeszköz kialakítása

Az empirikus vizsgálat célja a már kialakult informatikai-számítástechnikai tudás feltérképezése volt. A mérőeszköz kialakítása több problémát is felvetett: (1) alkalmas legyen egy kritériumorientált vizsgálat lefolytatásához; (2) tegye lehetővé az általunk vizsgált két iskolafokozat mindegyikében a tanulók tudásának pontos felmérését és az összehasonlítást is; (3) a tartalom vizsgálata mellett térképezze fel a tanulók környezetét, érdeklődési körüket, tanulmányi eredményeiket, önismeretüket.

Ezek alapján a mérőeszközön a következő kérdéscsoportokat kellett elhelyezni: (1) a tanuló tantárgyi eredményei, attitűdje; (2) szociális helyzete; (3) informatikai-számítástechnikai környezete; (4) önismerete; (5) tudásszintje.

A tartalom korábban bemutatott vizsgálata jelezte azt az ellentmondást, amely Magyarországon az informatikai-számítástechnikai képzés szükségessége és a megvalósítás

módja között kialakult. A tapasztalatok alapján a képzés jellege erősen számítógép és ezen belül is programozás-centrikus volt. A tantervekben rögzített elemek közül igyekeztünk az azonos vagy a hasonló elemeket kiemelni. Ezek mellett olyan számítástechnikai tartalmak kerültek a mérőlap kérdései közé beépítésre, amelyek a mindennapi életben, a tömegkommunikációs eszközökben, a közkedvelt számítógépes játékok használatánál is megismerhetők voltak. A mérendő tartalom felépítésénél az informatikai, de nem számítástechnikai elemek számát meghaladták a számítástechnikai tartalmak. Igyekeztünk a tanulók számára az adekvát válaszkényszeret a többségében zárt végű kérdések szerkesztésével is biztosítani. Felmerült az a kérdés is, hogy a mérőeszközök vajon homogén vagy heterogén feladatokból állítsuk össze? A mérés jellege, a mérés tartalmával kapcsolatos tapasztalatok hiánya egyaránt a nagy merítési bázist tették szükségessé. Figyelembe kellett venni azt is, hogy a feladatok többségét olyan általános iskolás diákok is megértsék, akik a vizsgált informatikai-számítástechnikai tartalommal szervezett körülmények között még nem találkoztak. A felsorolt szempontok alapján a heterogén feladatokból felépített mérőeszköz mellett döntöttünk.

A feladatok tartalma és típusa:

1. *feladat:* programozási nyelvek, számítógép típusok, operációs rendszerek, szövegszerkesztő programok (rendszerzés);
2. *feladat:* mágneslemezek jelrendszerei (kiegészítés);
3. *feladat:* számítógép hardver angol és magyar nevek párosítása;
4. *feladat:* szoftver kifejezés (feleletválasztásos feladat);
5. *feladat:* bájtt kifejezés (feleletválasztásos feladat);
6. *feladat:* IBM PC és Commodore parancsok (rendszerzés);
7. *feladat:* számítógép működése (feleletválasztásos feladat);
8. *feladat:* információt közvetítő eszközök (időrend meghatározása);
9. *feladat:* IBM PC üzemzavar megoldása (időrend meghatározása);
10. *feladat:* számítógéppel megoldható feladatok (alternatív feladat);
11. *feladat:* információt közvetítő eszközök és adatok párosítása;
12. *feladat:* számítástechnikai alapfogalmak és jelentésük párosítása;
13. *feladat:* információt közvetítő eszközök és létrehozóik párosítása;
14. *feladat:* mágneslemez részei és funkciói (képhez név);
15. *feladat:* információt tároló eszközök (időrend meghatározása);
16. *feladat:* számrendszerek közötti átváltás (kettes, tízes, tizenhatos);
17. *feladat:* BASIC programok eredményei (rendszerzés);
18. *feladat:* LOGO programok eredményei (rendszerzés);
19. *feladat:* BASIC programot elindító parancs (kiegészítés);
20. *feladat:* számítógép részei (képhez név);
21. *feladat:* szöveges algoritmus eredményének a meghatározása (rendszerzés);
22. *feladat:* folyamatábrával megadott algoritmus eredményének a meghatározása (rendszerzés).

A mérés és az eredmények feldolgozása

A mérés 1993. április 26. és június 11. között zajlott le Győr-Moson-Sopron megye 36 iskolájában. A mérőeszköz kitöltésére 90 perc állt a tanulók rendelkezésére. A kitöltött mérőeszközöket javítókulcs segítségével kódoltuk, majd az így kapott szám-

értékeket számítógépen rögzítettük. A kiinduló adatmátrix 903 elemet (tanuló) és 195 változót tartalmazott. Az adatfeldolgozás során először ellenőriztük az adatokat, kigyűjtöttük a hibás, nem értelmezhető válaszokat tartalmazó kódokat, majd az informatikai-számítástechnikai feladatlap válaszait egy javítóprogram segítségével átkódoltuk csak nullákat és egyeseket tartalmazó formába is (102 item). Az itemek felhasználásával különféle szempontok alapján részösszegeket, majd összpontszámot is képeztünk. Az átkódolás és összegzés eredménye egy 903 elemből és 238 változóból álló adatmátrix (214 914 adat) lett. Az adatfeldolgozás saját fejlesztésű IBM PC szoftver, valamint az SPSS matematikai statisztikai programcsomag felhasználásával történt. A feldolgozásnál a leíró-statisztika mellett összefüggés-vizsgálatokat is végeztünk, amelyek a tudás és a háttér, valamint a tudás egyes elemei közötti kapcsolatrendszer feltárását célozták.

Az eredmények bemutatása

A mérés során kapott eredmények feldolgozása több lépcsőben történt. Először az eredeti kódok alapján meghatároztuk a különféle változók eloszlásait. Ezt követően az informatikai-számítástechnikai kérdések eredményeiből kiszámítottuk az átlagot (\bar{x}), a szórást (s), a relatív szórást (CV%), a megoldottsági szintet (M%) és a gyakorisági eloszlásokat, majd a lineáris korrelációs együtthatókat (r). Az összefüggés-vizsgálatoknál (itemek, feladatok és a háttérváltozók) a korrelációs értékek meghatározása mellett a többszörös-regresszióanalízist is felhasználtuk. A tanulói tudás struktúráját faktoranalízis segítségével vizsgáltuk. *Ha külön nem jeleztük, akkor az első adat, eredmény az általános iskola 8. osztályos tanulóira, a második pedig a szakközépiskola 3. osztályos tanulóira vonatkozik.*

A háttérváltozók eloszlása

A tanulók környezetét, szociális státuszát leíró változók a megyében korábban (1992) lefolytatott követéses vizsgálatokkal összehasonlítva azt jelezték, hogy a minta kiválasztása jól sikerült. Például a szülők iskolai végzettsége és foglalkozása mutatók esetében csak a társadalmi és gazdasági változásokat bizonyítottan követő eltérések voltak számottevőek. (Megnőtt a nem dolgozók, munkanélküliek száma, csökkent a segéd munkások és nőtt a magánvállalkozók aránya.) A számítógéppel rendelkező családok aránya az általános iskolai mintában a 48%, a szakközépiskolánál 43% volt. Mindkét mintában a Commodore számítógépek voltak a meghatározóak (78%, 69%), az IBM PC típus a két mintánál 8%, illetve 22%-ban fordult elő. A fiúk és leányok aránya mindkét mintában (52% és 48% valamint 63% és 37%) megfelelt a populáció és a vizsgált iskolatípus jellegzetességeinek. A tanulók iskolai tantárgyi eredményeinek statisztikai mutatói csak alig különböztek a megyében korábban lefolytatott vizsgálatoknál tapasztaltaktól. Ez jellemzi a tantárgyi attitűdök eloszlását is.

Az informatikai-számítástechnikai feladatok eredményei

A feladatlap helyes megoldásával 102 pontot érhetnek el a tanulók. A két minta esetében a mérőeszköz megegyezett. Ezért a feldolgozás során a két iskolatípus eredményeit összehasonlítottuk és vizsgálhattuk az életkor, az iskolarendszerben eltöltött idő tudásszintet befolyásoló hatásait is. A mérés során kapott adatok és statisztikai mutatók száma meghaladja egy tanulmány kereteit, ezért csak a legfontosabbnak ítélt eredményeket tudjuk bemutatni. A feldolgozás során a feladatokra rövidítésekkel is hivatkozunk (például 1. feladat = 1F, 22. feladat = 22F).

Először az elkészített mérőeszköz validitását és reliabilitását vizsgáltuk meg. A feladatlap *validitásának* az ellenőrzése (biztosítása) jelentette a nehezebb feladatot, mert mutatói csak nehezen mérhetőek, tesztelhetőek. A más mérőeszközzel való összehasonlítás módszere a nagy mintán kipróbált feladatlap hiányában nem volt megvalósítható. Ezért csak a kapott eredmények korrelációs mutatói alapján tudtuk megbecsülni a feladatok és itemek valamint a teljes feladatlap validitását. A mérőeszközön csak a szöveges algoritmust tartalmazó 21. feladatnál merült fel gyanú a validitás megvalósulásával kapcsolatban. A szöveges algoritmus értelmezése, az eredmény kiválasztása a tanulók számára gyakran okozott problémát. Ennek valószínűleg nyelvi, logikai és bizonyára több általános iskolai tanulónál olvasásmegértési okai is voltak. A *reliabilitás* már könnyebben ellenőrizhető, mert statisztikai módszerekkel becsülhető. Vizsgálatunknál ezt a mutatót az ún. teszt felezéses módszerrel ellenőriztük.

A 2. táblázat alapján megállapítható, hogy a kiszámított korrelációs együtthatók értékei meghaladják a még elfogadható $r = 0,8$ -es alsó határt.

2. táblázat. A mérőeszköz reliabilitása (korrelációs mutatók)

Korrelációs értékek	Páros-páratlan feladatok	Páros-páratlan itemek
Szakközépiskola (408 fő)	0,81	0,88
Általános Iskola (495 fő)	0,83	0,84
Összes tanuló (903 fő)	0,82	0,92

Az elemzés következő lépéseként kiemeljük a legalacsonyabb, majd a legmagasabb megoldottságú itemeket. Feltűnő, hogy mindkét iskolatípusban problémát okozott a *mágneslemezek jelrendszerének* a felismerése (2F), bár eltérő mértékben. Például: az 1S 2D jelölést a 8. osztályos tanulók 1,62%-a, a 3. osztályos szakközépiskolások 11,52%-a ismerte. A többi jel felismerését is hasonló arányok jellemzik. A középiskolásoknál a leggyengébb itemek közé kerültek a *mágneslemez részeit és funkcióját* (14F) vizsgáló itemek is. Az eredmények azt jelzik, hogy a tanulók nem képesek önállóan

egy adott számítógéphez mágneslemezt választani. Ez a 8. osztályos mintánál kevésbé volt feltűnő, mert az általános iskolák többsége Commodore gépekkel rendelkezett és gyakran több géphez is csak egy mágneslemez egység tartozott (magnó volt a meghatározó). A számítógéppel rendelkező családokat is ez a tendencia jellemezte. A 3. osztályos minta iskoláiban jelentős számban – egyes iskolákban kizárólagosan – már jelen voltak az IBM PC számítógépek, de a tanulók többsége mégsem ismerte eléggé a rendszer működéséhez a felhasználó számára meghatározó jelentőségű lemezeket és lemez meghajtókat. Ez a probléma visszavezethető a szakközépiskolai tanterv tartalmi, logikai hiányosságaira, valamint a rendelkezésre álló idő rövidségére is. A leggyengébben megoldott feladatok több mint a fele mindkét iskolatípusban nyílt kérdést tartalmazott, és csak harmadrésükhöz tartozott rajz. A legjobb megoldottságú itemek közös jellegzetessége, hogy közismert hardver elemeket (monitor képe: 96,77%, 98,28%), a számítógéptípusok neveit (C64: 94,95%, 97,79%) és a számítógép funkcióit (matematikai műveletek: 96,77%, 98,28%) tartalmazta. Az első két item csoport (3F, 20F, 1F) magas megoldottságát az eszközök és nevek közismertsége okozta. Valószínűleg nem szükséges a megismerésükhöz szervezett iskolai képzés. Részben ez jellemzi a számítógép funkcióit tartalmazó itemeket (10F) is, de itt már a tananyagtartalom hasonlósága is szerepet kaphatott. Az iskolák többségében a tanulók a számítógépeken – elsősorban matematikai műveleteket tartalmazó példák segítségével – programozási feladatokat oldottak meg. Így természetesen nem meglepő, hogy mindkét mintánál ez az item került megoldottsága alapján a második helyre.

Míg az általános iskolai minta leggyengébb 10 iteme 0,61% és 5,66% közötti, addig a szakközépiskolai minta 4,66% és 16,91% közötti megoldottságú. A legjobban megoldott itemeknél ezek a párok 96,77% és 82,22%; valamint 99,26% és 94,85%.

Az eredmények feldolgozását a tartalmi kapcsolatban álló feladatcsoportok bemutatásával folytatjuk.

A programozási nyelvek (1F) közül mindkét mintára jellemző a BASIC magas (74%, 91%) valamint a LOGO gyengébb (21%, 41%) megoldottsága. A két nyelvnél tapasztalt különbség az alkalmazások gyakoriságának eltérését is hordozza. A BASIC programozási nyelv minden géptípusnál könnyen elérhető (különösen igaz ez a Commodore felhasználókra). A számítógéptípusok ismertsége mindkét mintánál a géptípusok magyarországi arányait jelzi (C+4: 88%, 95%; APPLE: 12%, 22%). Az operációs rendszerek ismerete természetesen az iskolákban alkalmazott számítógéptípusok arányaival mutat hasonlóságot (DOS: 23%, 58%). A szövegszerkesztő programok esetében mindkét mintánál gyenge teljesítmények születtek (Word: 18%, 34%; Easy Script: 17%, 22%), itt kevésbé észlelhető a gyakoribb géptípusokhoz való kötődés. Ez azt is jelzi, hogy iskolák többsége vagy nem rendelkezik szövegszerkesztő programokkal, vagy a képzésben ezt a leggyakoribb alkalmazási területet sajnos elhanyagolják (nem a számítógép alkalmazására helyezik a hangsúlyt!).

A mágneslemez jelöléseit (2F) egyik iskolatípusban sem ismerték a tanulók az elvárható mértékben. Ezt jelzik a gyenge megoldottsági szintek (DS DD: 3%, 15%; 1S 2D: 2%, 12%; DS HD 3%, 15%) és a magas szórás értékek. Nem meglepő, hogy a mágneslemezt a tanulók könnyebben felismerték képről (79%, 93%), mint a rajta szereplő jelek felsorolása alapján (24%, 56%). Természetesen a két feladattípus más és

más szintű tudást feltételez. A mágneslemez részeire és funkcióira rákérdező itemek mindkét részmintánál nagyon kevés helyes megoldást eredményeztek.

A számítógép (hardver) legfontosabb részeinek ismeretét vizsgálta a 3. (angol-magyar fogalmak párosítása) és a 20. feladat (megnevezés képről). Természetesnek tekinthető, hogy a minden számítógéphez nélkülözhetetlen monitor, amely sokban hasonlít a televízióhoz (Commodore gépeknél monitorként is használják), mindkét mintánál a legmagasabb megoldottságú tartalmak közé került. Mindkét mintára jellemző volt, hogy a képet tartalmazó itemek megoldottsága meghaladta a fogalmak párosítását váró itemekét. Azok az eszközök, amelyek kevésbé terjedtek el – az általános iskolákban a várható módon – a 8. osztályos tanulónál gyengébb megoldottságot mutattak (nyomtató képe: 58%, 89%, billentyűzet képe: 72%, 92%). Az IBM PC számítógép képét tartalmazó feladatnál (20F) néhány tipikusan rossz választ is tapasztaltunk. A nyomtató képéhez többen a TELEFAX nevet írták. A hasonlóság formailag vitathatatlan, de logikailag már kevésbé kapcsolható a FAX válasz a többi hardverhez. Több tanulónak problémát okozott – a POWER felirat ellenére – a bekapcsológomb felismerése. A számítógép házára mutató vonalra többen a winchester választ írták.

A 4., az 5. és a 12. feladat a hardver, a szoftver, a bájt, a bit, a ROM és a RAM fogalmak ismeretét vizsgálta. Ha a „nem tudom” és a helyes megoldás kategóriáit vizsgáljuk, akkor megállapítható, hogy a szakközépiskolai mintánál a *nem tudom* válaszok száma mintegy a felére csökkent. A felsorolt itemeknél feltűnő módon a bájt (5F) fogalmánál érték el a tanulók a legmagasabb teljesítményt (70%, 95%). A szoftver fogalomnál már csökkent a helyes megoldások száma. Több tanuló a *szoftvert* (4F) *szövegszerkesztő programként* azonosította (tipikus hiba). A bit (33%, 65%), a hardver (30%, 52%), a ROM (27%, 51%) és a RAM (26%, 50%) megoldottsága mintánként közel azonos lett.

A feladatok következő halmaza a Commodore és az IBM PC számítógépek kezeléséhez szükséges néhány utasítás (6F, 19F) ismeretét vizsgálta. A Commodore számítógépre vonatkozó utasításoknál a felhasználás gyakoriságának megfelelő eredményeket kaptunk. Az átlagos felhasználó – aki játszik, esetleg rövid programokat készít – elsősorban kész programokat betölt (LOAD: 58%, 74%); majd programot elindít (RUN: 44%, 59%); néha programot rögzít (SAVE: 30%, 58%); lemezmeghajtó hiányában csak ritkán formáz új mágneslemezt (OPEN: 15%, 21%). A FORMAT (27%, 67%) és a DISKCOPY (30%, 70%) utasításoknál megnőtt a két minta közötti különbség, ugyanakkor egy mintán belül a két utasítást csaknem azonos számú tanuló ismerte. (Meg kell jegyezni, hogy az IBM PC rendszerek nem működhetnek mágneslemez nélkül.) A szakközépiskolai eredmények az iskolai gyakorlás, a szervezett oktatás hatását egyértelműen mutatják. Az itt vizsgált halmazba került a BASIC (17F) és a LOGO (18F) programokat tartalmazó két feladat is. Mindkét mintára igaz, hogy a tanulók a számítási műveleteket tartalmazó BASIC (17F: 26%, 49%) feladatokban egyértelműen magasabb teljesítményt értek el, mint a grafikus LOGO (18F: 8%, 22%) programoknál. Ez egyrészt azt mutatja, hogy a BASIC programozási nyelv jobban elterjedt, mint a LOGO, másrészt pedig azt jelzi, hogy a programozás oktatásában a matematikai műveleteket tartalmazó példák a meghatározóak. Mindkét programozási nyelv itemeinél és mindkét mintánál – bár eltérő mértékben – kialakult egy mintánként közel azonos

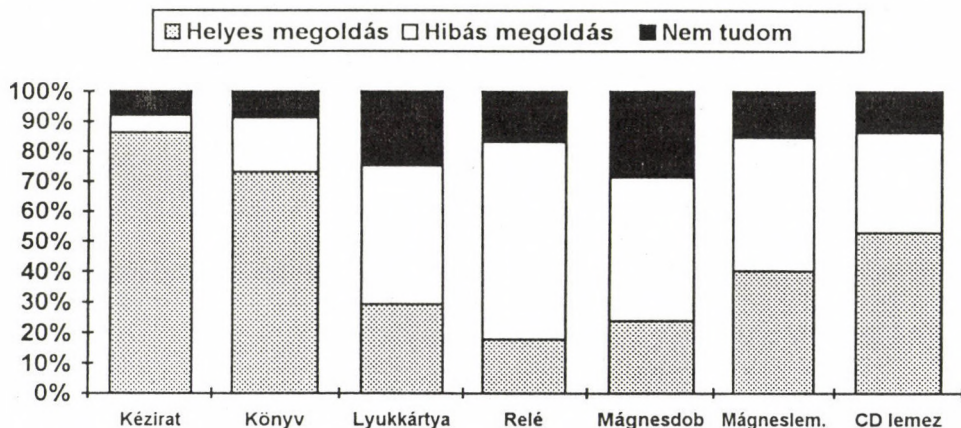
(BASIC: 48%, 21%; LOGO: 77%, 60%) tanulói réteg, amely mind a négy itemnél a *nem tudom* megoldást választotta. Ők azok, akik nem érdeklődtek a számítástechnika iránt, nem tanultak BASIC, illetve LOGO programozást vagy önállóan nem dolgoztak még számítógéppel. Különösen tanulságos a BASIC programoknál – mindkét mintánál – megfigyelt azon tendencia, amely azt jelzi, hogy a tanulók a megszokott, hibátlan programokat (szorzás: 39%, 74%; osztás: 45%, 75%) könnyebben meg tudták oldani, mint a logikai, vagy szintaktikai hibát is tartalmazó feladatokat (üres változó: 10%, 16%; osztás nullával: 11%, 30%). Tehát a programozást a szükségesnél egyértelműen nagyobb óraszámú tanító iskolákban a tanítási-tanulási folyamat hatékonysága gyenge. Ezt jelezte a programozáshoz egyértelműen kötődő hibakeresésben elért gyenge tanulói teljesítmény.

A számítógép működési módjának ismeretét vizsgáló feladat (7F) nem a megoldottsági szintje (64% és 77%), hanem egy tipikus hiba miatt került kiemelésre. A tanulók egy jelentős része a programozást (program készítést) a számítógép működésének a részeként értelmezte (15%, 14%).

Az információt lároló és közvetítő eszközök, valamint létrehozók (feltalálók) ismeretét négy feladat (8F, 11F, 13F, 15F) vizsgálta. Az itt felsorolt eszközök megjelenésének ismerete (8F, 15F) mindkét mintánál nagyon sok hibás választ eredményezett. A rossz válaszok között ismétlődő – ún. tipikus – hiba többször is előfordult. Például sokan összekeverték az optikai távirót a ma használatos optikai szál technikával, így ezt helyezték az utolsó helyre (8F). Nem okozott meglepetést, hogy az időrendben a számára megfelelő helyre a televíziót helyezték el legtöbben. Az információ tárolás eszközei közül – mindkét mintában – a *kézirat* és a *könyv* első, illetve második helyét a tanulók meghatározó többsége ismerte. Az eredmény azt jelzi, hogy a több tantárgyban is (történelem, technika) elhelyezett informatikai tartalom (kézirat, könyv) a tanulóknál megfelelő módon rögzült. A tanulók teljesítménye rávilágít a tantárgyközi kapcsolatok kihasználásának szükségességére, valamint a tantárgyi integráció pozitív hatásaira. A 15. feladat (és 8F) elemeinek a kódolásakor csak azt az itemet fogadtuk el jól megoldottnak, amelynél az öt megelőző item is helyes sorszámot kapott (kivétel volt az első és az utolsó item). A 15. feladat eloszlása a sorbarendezeit tartalmazó feladatok megszokott képét mutatja. A 1. ábrán az általános iskolai tanulók válaszáinak eloszlását mutatjuk be (az eloszlás jellege a szakközépiskolai mintánál is a 1. ábrához hasonló képet mutat).

Az információ és a közvetítő eszköz összekapcsolásánál (11F) a telefon itemnél adták a tanulók a legtöbb helyes választ (96,77%, 97,79%). A két minta közötti kis különbség a vizsgált tartalom közismertségéből következik. A TELEX és a TELEFAX esetében a tanulók fele (8. osztály), illetve negyede (3. osztály) felcserélte a két eszközzel továbbítható információkat (tipikus hiba). Az informatikai találmányok és az ezeket létrehozó személyek párosításánál (13F) a helyes és a hibás eredmények eloszlása a két mintánál hasonló képet mutat (szokás szerint a szakközépiskolai tanulók érték el a magasabb teljesítményt). A 15. feladathoz hasonlóan, a szervezett iskolai képzés során több tantárgyban is feldolgozott (megemlített) személyeknél és eszközöknél – *könyv* és *Gutenberg*: 61%, 90%; *telefon* és *Bell*: 74%, 86% – kiemelkedően magas

megoldottságot tapasztaltunk. Több tipikus hibát is elkövettek a tanulók. Sokan összekeverték *Morse*, *Chappe* és *Hughes* nevét és a hozzájuk kapcsolódó találmányokat.



1. ábra
Információ tárolás eszközei (sorrend)

1. ábra
Információ tárolás eszközei (sorrend)

Az IBM PC számítógép üzemzavar utáni újraindításának sorrendjét vizsgáló feladatnál (9F) meglepetés volt az IBM PC-vel rendelkező szakközépiskolások gyenge eredménye (23%, 37%). Az első lépésnél két megoldási változatot fogadtunk el helyesnek: a vezetékek ellenőrzését a tanulók 43%, illetve 34%-a; a CTRL-ALT-DEL billentyűk lenyomását a diákok 18% illetve 35%-a választotta. Az arányok azt jelzik, hogy míg a 8. osztályos tanulók a technikai eszközökre általában jellemző – otthon és az iskolában megismert – megoldási logikát tartották helyesnek, addig a 3. osztályosok közül – IBM PC gyakorlattal – sokan elvetették a nagyon ritka vezetékek csatlakoztatási hibát.

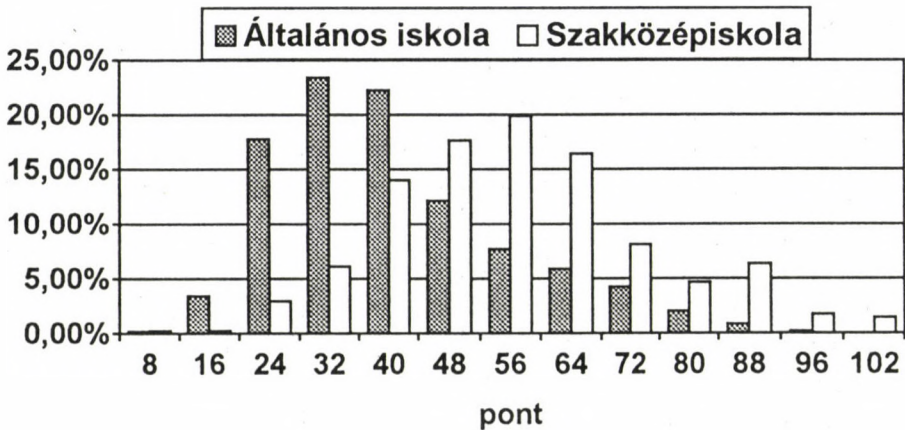
A számítógépek lehetőségeire és korlátaira vonatkozó kérdéseket tartalmazott a 10. feladat. A helyes és hibás megoldások eloszlása a két mintánál közel azonos volt. A közismert alkalmazási megoldások felismerése egyik mintánál sem okozott problémát: matematikai műveletek: 97%, 98%; könyvek nyilvántartása 95%, 97% megoldottságú lett. A logikai döntéseknél – valószínűleg az eltérő programozási és alkalmazási gyakorlat miatt – már nagyobb különbség alakult ki a két minta között: 81%, 92%. A legtöbb fejtörést a gondolkodási funkció okozta, ezt jelzik a gyengébb eredmények: 63%, 83%, valamint a feladat megoldása során felmerült tanulói kérdések egyaránt.

A számrendszerek közötti átváltás mindkét mintánál gyengén sikerült (16F: 7%, 27%). A legtöbb helyes megoldást (19%, 46%) a leggyakrabban alkalmazott tízes és kettes számrendszer esetében kaptuk. A gyenge megoldások egyértelműen a gyakorlás hiányából következnek.

A két utolsó feladatban (21F, 22F) egy-egy algoritmus eredményét kellett meghatározni. A szöveges algoritmusnál (21F) a szakközépiskolások eredménye közel 50%-kal

meghaladta (47%, 70%) a 8. osztályos tanulók teljesítményét. A két mintát összehasonlítva a nem tudom válaszok aránya 22%-ról 9%-ra csökkent. Az itt tapasztalt eltérést az életkor növekedése (nőtt a figyelem terjedelme); a több tapasztalat (szöveges feladatok megoldása matematikában), valamint a logikai, elvonatkoztatási képesség fejlődése eredményezhette. Erre utal a 3. táblázatban szereplő feladat-összpontszám korrelációs értékek különbsége is ($r=0,21$; $r=0,39$). A 22. feladat megoldottsági szintje (79%, 93%) mindkét mintánál azt mutatta, hogy a folyamatábra jelrendszere egyértelműen segíti az algoritmusok megértését, az eredmények meghatározását.

A feladatlap egészét jellemző összpontszámok eloszlását tartalmazza a 2. ábra. Megállapítható, hogy a szakközépiskolai tanulók teljesítménye meghaladta az általános iskolás diákokét. A kétmintás t-próbát a minták szórásának különbsége miatt nem tudtuk elvégezni (a két minta szórásában is szignifikáns módon különbözött).



2. ábra
Az összpontszám eloszlása

Az összpontszámok összehasonlítása után célszerűnek tűnt a feladatok és az itemekből képzett részösszegek összevetése is. A *feladatok* esetében – a két minta között – a *legnagyobb különbség* a Commodore és az IBM PC (DOS) programozási feladatoknál (26%) alakult ki. A megoldásukhoz szükséges ismereteket csak a számítógép használata során lehetett elsajátítani. A *legkisebb különbség* az informatikai eszközök és a feltalálók párosításánál (7%) jött létre. Ez utóbbi itemeknél elért eredmények egyértelműen más tantárgyak hatását is tükrözik.

3. táblázat. A feladatok legfontosabb statisztikai mutatói

Feladat	Max	Általános iskola				Szakközépiskola				M2%– M1%
		\bar{x}	s	M1%	r	\bar{x}	s	M2%	r	
1. feladat	18	5,7	3,3	31,6	0,81	7,8	3,5	43,4	0,81	12
2. feladat	4	0,3	0,7	8,0	0,65	0,9	1,2	23,5	0,52	16
3. feladat	6	3,5	1,8	58,7	0,71	4,9	1,5	80,8	0,58	22
4. feladat	1	0,4	0,5	40,0	0,53	0,6	0,5	60,0	0,48	20
5. feladat	1	0,7	0,5	70,0	0,48	1,0	0,2	95,0	0,30	25
6. feladat	5	1,6	1,5	32,0	0,67	2,9	1,6	57,8	0,74	26
7. feladat	1	0,6	0,5	64,0	0,29	0,8	0,4	76,0	0,21	12
8. feladat	5	1,3	1,6	26,4	0,32	1,8	1,9	36,8	0,27	10
9. feladat	5	1,2	1,3	23,0	0,46	1,9	1,7	37,2	0,54	14
10. feladat	6	5,2	1,0	86,8	0,40	5,6	0,9	93,2	0,49	7
11. feladat	4	2,5	1,2	62,5	0,34	3,3	1,1	81,3	0,40	19
12. feladat	6	1,8	2,2	29,3	0,72	3,3	2,4	54,2	0,73	25
13. feladat	7	2,4	1,5	34,9	0,43	3,0	1,5	42,1	0,49	7
14. feladat	5	1,1	0,9	21,4	0,63	1,7	1,3	34,2	0,68	13
15. feladat	7	1,7	2,2	24,4	0,52	2,7	2,5	38,7	0,49	14
16. feladat	4	0,3	0,7	7,5	0,50	1,1	1,4	27,0	0,71	20
17. feladat	4	1,1	1,3	26,3	0,65	2,0	1,3	48,8	0,70	23
18. feladat	4	0,3	0,7	7,5	0,41	0,9	1,4	22,5	0,64	15
19. feladat	1	0,4	0,5	44,0	0,46	0,6	0,5	59,0	0,30	15
20. feladat	6	3,6	1,8	60,2	0,52	4,7	1,3	78,0	0,36	18
21. feladat	1	0,5	0,5	47,0	0,21	0,7	0,5	70,0	0,39	23
22. feladat	1	0,8	0,4	79,0	0,23	0,9	0,3	93,0	0,23	14
Összpont:	102	37,2	15,4	36,4	–	53,3	17,7	52,3	–	16

A részösszegek esetében a legnagyobb eltérések a ritkábban alkalmazott hardverek (printer 32%, billentyűzet 26%), valamint a program készítés és használat (21%) alkalmazásainál figyelhetők meg (eszközellátottság és számítógép használat különbségei). A legkisebb különbség a két minta között a monitornál (3%), valamint a számítógépek típusainak a megnevezésekor (9%) alakult ki (közismert eszköz, leggyakrabban látott, hallott, olvasott nevek). A 3. táblázat tartalmazza a mérés során kapott eredmények

legfontosabb statisztikai mutatóit (Max: elérhető maximális pontszám, M2%-M1%: megoldottsági szintek különbségei, r: feladat-összpontszám korrelációs együttható).

A tudás szerkezete

Az informatikai-számítástechnikai tudás struktúráját faktoranalízis segítségével vizsgáltuk. A változók nagy száma (22 feladat, 102 item) miatt nem tudtuk az adatokat egy lépésben feldolgozni. Ezért először a feladatokra, majd a feladatokból kialakult faktorokra alkalmaztuk az említett eljárást. A terjedelmi korlátok miatt csak a legfontosabbnak ítélt eredményeket tudjuk bemutatni.

Mindkét mintánál egy faktorba került: az *algoritmusokat* tartalmazó 21. és 22. feladat (logikai és matematikai tartalom); a *legáltalánosabb számítástechnikai fogalmak*: bit, bájt, RAM, ROM, hardver, szoftver (elsősorban szervezett iskolai képzés során sajátíthatók el a tanulók); a leggyakrabban használt számítógép típusok: C64, C+4, IBM PC és a BASIC programozási nyelv (azonos eszközellátottság, a BASIC nyelv kiemelt szerepe); a mindennapi életben használt és megismert informatikai eszközök (televízió, rádió, telefon); a más tantárgyakban is tanított két információ tárolási mód (azonos hordozó anyag és azonos a rögzített információ jellege); a BASIC programozási feladatoknál két külön faktorba kerültek a hibátlan, megszokott példák és a logikai, szintaktikai hibát tartalmazó itemek.

Kiemelünk néhány, a két mintánál eltérő tartalmú faktort is. A *szakközépiskolákban* kialakult faktorok: (1) a nyomtatott könyv és *Gutenberg*; (2) a számítástechnikai képzés alapvető elemei (PASCAL programozási nyelv, mágneslemez, általános fogalmak: bit, szoftver, stb., átváltás a számrendszerek között); (3) a lemezműveleteket tartalmazó 6. feladat 4 iteme. Az *általános iskoláknál* például a Commodore lemezműveleteket tartalmazó parancsok (LOAD, OPEN, SAVE) kerültek egy faktorba.

A szakközépiskolai kötelező számítástechnikai képzés kiegyenlítő hatása a 22 feladat faktoranalízisekor egyértelműen megállapítható volt. Itt már az első lépésben három egyértelmű, homogén faktor alakult ki. Ezt mutatja be a 4. táblázat. A 22 feladat faktoranalízisét követő vizsgálatnál (itemek vizsgálata) azonban már az általános iskolai minta adatai eredményeztek könnyebben azonosítható faktorokat. Ezt valószínűleg az okozta, hogy a szakközépiskolák jobb tárgyi és személyi feltételeire épülő képzés nagyobb lehetőséget biztosított az alapszintet követő tartalmak differenciálásához. Ezt a hatást csak erősítették a szakközépiskolák eltérő szakmai igényei. (A magasabb megoldottsági szint, a kisebb szórás a szakközépiskolások magasabb tudásszintjét jelezték. Ezzel szükségszerűen csökkent az adatok varianciája, amely természetesen befolyásolta a korrelációs együtthatókra épülő faktoranalízis eredményeit is.)

A tanulmányi eredmények és a társadalmi háttér

Ma már közzismert a társadalmi, környezeti tényezők tanulmányi eredményeket befolyásoló hatása. Ezért az elkészített mérőeszköz – többek között – a tanulók társadalmi háttérét, tantárgyi eredményeit, érdeklődését vizsgáló kérdéseket is tartalmazott. A háttér és a tudás közötti összefüggés vizsgálatához a kétváltozós gyakorisági eloszlást,

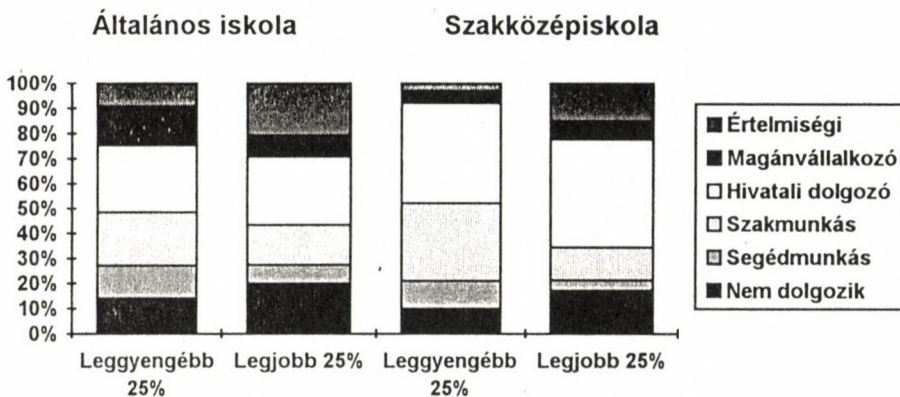
a lineáris korrelációs együtthatót, valamint a többszörös-regresszióanalízist használtuk fel. A felsoroltak közül az első statisztikai eljárás bármely mérési skála esetén használható. A második és a harmadik esetben intervallum- vagy arányskálán mért adatokkal kell rendelkezünk. Ha ez nem áll fenn, akkor a változó egyes értékeit például két logikai, tartalmi szempontból egyértelműen megkülönböztethető halmazba kell sorolni (ilyen a névleges skálán ábrázolt tanulók neme változó). A terjedelmi korlátok itt is csak egy-egy érdekesebb eredmény bemutatását teszik lehetővé.

4. táblázat. A 22 feladat faktoranalízise (szakközépiskolai minta)

Név	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
1. feladat	0,801	0,190	0,218	0,032	0,020
2. feladat	0,792	0,145	0,133	0,000	0,006
3. feladat	0,370	0,595	0,037	0,088	-0,042
4. feladat	0,470	0,355	0,006	-0,151	0,235
5. feladat	-0,041	0,580	0,247	0,054	0,064
6. feladat	0,605	0,405	0,187	0,116	0,098
7. feladat	0,151	0,083	-0,083	0,181	0,803
8. feladat	0,044	-0,042	0,761	0,040	-0,025
9. feladat	0,450	0,236	-0,033	0,271	-0,202
10. feladat	0,099	0,657	-0,133	0,305	0,036
11. feladat	0,215	0,494	-0,065	0,173	-0,386
12. feladat	0,588	0,424	0,143	0,100	-0,013
13. feladat	0,273	0,185	0,610	0,132	-0,113
14. feladat	0,738	0,148	0,180	0,016	0,122
15. feladat	0,220	0,281	0,419	0,032	0,131
16. feladat	0,791	0,088	0,055	0,142	0,035
17. feladat	0,624	0,321	0,052	0,289	0,015
18. feladat	0,773	-0,044	0,053	0,133	0,073
19. feladat	0,275	0,488	0,238	-0,026	0,050
20. feladat	0,375	0,486	0,235	-0,017	0,361
21. feladat	0,253	0,228	-0,027	0,616	0,080
22. feladat	0,016	0,034	0,217	0,807	0,064

Az apa és az anya foglalkozása változónál – a pedagógiai kutatásokban már megszokott módon – az értelmiségi szülők esetében több volt a magas teljesítmény. Érdekes módon ugyanez a tendencia jellemezte a *nem dolgozó anyákat* tartalmazó részmintát is. Magyarazatként két lehetőség is felmerült: a család jövedelme megengedi, hogy az anya ne dolgozzon (tehát nem munkanélküli stb.); az otthon tartózkodó anya pozitív hatással van a tanulóra, mert figyelemmel kíséri a munkáját, ellenőriz, segít (bizonyos értelemben függetlenül attól, hogy miért háztartásbeli). A 3. ábra a legjobb és leggyengébb teljesítményt nyújtó (25%-25%) tanulók két-két halmazának bemutatásával a foglalkozás tudást befolyásoló hatását szemlélteti.

Az adatok további vizsgálatához két kategóriát képeztünk a tanult idegen nyelv típusa változónál (nem angolt tanult: 1; angolt tanult: 2); a kik nevelik? (nem teljes család: 1; vérszerinti szülők: 2); a számítógép típusa (nem Commodore: 1; Commodore: 2); valamint a látogatott szakkör és fakultáció típusa (nem jár számítástechnika foglalkozásra: 1; számítástechnikára jár: 2) változóknál. Három kategóriát képeztünk a szülők iskolai végzettsége (legfeljebb alapfokú: 1; középfokú: 2; felsőfokú végzettség: 3); valamint a lakóhely és az iskola székhelye változóknál (falu: 1; város: 2; megyeszékhely: 3).



3. ábra

Az anya foglalkozása és az összpontszám közötti kapcsolat

Az iskola székhelye és a tanuló lakóhelye az *általános iskolai* tanulók többségénél csaknem mindig azonos. Ezért csak az iskola székhelye változó hatását mutatjuk be. Negatív szignifikáns korrelációs értékek jellemzik az elméleti, fogalmakat tartalmazó itemeket (programozási nyelvek: -0,18**; 1F: -0,15**; ADA: -0,17**; számrendszerek 10 => 2: -0,17**, stb.). Pozitív szignifikáns értékek a hardvert igénylő feladatoknál – elsősorban a mágneslemeznél – figyelhetők meg (mágneslemez képe: 0,17**; 14F: 0,11*; DISKCOPY: 0,11*, stb.). Tehát megállapítható, hogy az iskola székhelye (a tanuló lakóhelye) elsősorban az eszközellátottságon keresztül fejt ki hatását. A szak-

középiszkolásoknál az iskolák többsége városi intézmény volt, ezért itt a lakóhely változó hatását mutatjuk be. A pozitív szignifikáns eredmények többsége itt is elsősorban hardverekhez (DS HD: 0,13*; mágneslemez képe: 0,12*; 2F: 0,15**; 20F: 0,21**, stb.) és néhány BASIC parancshoz (SAVE: 0,15*, RUN: 0,11*, stb.) kötődik. A bemutatott itemek a gyakorlatban önállóan is megszerezhető ismereteket tartalmaznak. Az összpontszám és az iskola székhelye változók között nem találtunk korrelációval ki-mutatható kapcsolatot (0,06). Ez a megállapítás a tanterv (alapszint) kiegyenlítő hatását jelzi. Bár egyes intézményekben magas színvonalú képzés folyt, de a szakközépiszkolák jelentős része az 1986-os tanterv tartalmát és időkeretét követte.

A számítástechnika foglalkozások – szakkör, fakultáció, tagozat – látogatása változót csak az általános iskolai mintánál vizsgáljuk. A korrelációs értékek többsége szignifikáns kapcsolatra utal. Az informatikai tartalmaknál (8F, 11F), valamint az algoritmusoknál (21F, 22F) kapott értékek a kapcsolat hiányát jelezték. Az eredmények a számítástechnikai foglalkozások tartalmi és módszertani hiányosságait valószínűsítik: (1) hiányzik az informatikai alapozás; (2) keveset foglalkoznak a problémák megoldásának általános módszereivel.

A tantárgyi osztályzatok esetében a legtöbb változónál pozitív szignifikáns eredményt találtunk. Nagy valószínűséggel állítható, hogy a tantárgyi osztályzatok és a teljesítmény közötti korrelációs értékek más változók látens hatását is hordozzák. Erre utal többek között az, hogy az ún. „humán” tantárgyaknál kevesebb kapcsolatra utaló érték található, mint az ún. „reál” tárgyaknál. Az általános iskolai technika tárgy korrelációs mutatóinak többsége azonban negatív volt, illetve sok mutató negatív szignifikáns kapcsolatra utalt. Az itt kapott értékek furcsaságát kiemeli az a tény, hogy az iskolák egy részében a technika tárgyban számítástechnikai ismereteket is oktattak.

A szakközépiszkolai mintánál az idegen nyelv (angol) változó fontosságát és szerepét egyértelműen jelzik a korrelációs együtthatók értékei (1F: 0,39**; 3F: 0,32**; 6F: 0,48**; 12F: 0,42**, összpontszám: 0,52** stb.). Az általános iskolánál nem találtunk összefüggésére utaló értékeket (1F: 0,05; 3F: 0,06, összpontszám: 0,06).

A számítástechnikai tartalmat hordozó változónál az általános iskolás fiúk teljesítménye csaknem minden feladatnál és itemnél meghaladta a leányok teljesítményét (negatív szignifikáns korrelációs értékek). Ezzel ellentétes tendencia jellemezte a más tantárgyban is megismerhető informatikai eszközöket (8F, 15F) és az algoritmusokat (21F, 22F). A szakközépiszkolai mintánál csökkent a két nem teljesítménye közötti különbség.

A szülők növekvő iskolai végzettsége és a saját számítógép – a várt módon – pozitívan befolyásolta a tanulók informatikai-számítástechnikai tudását. Azok a feladatok, amelyek szervezett iskolai képzést feltételeztek (fogalmi definíciók: RAM, ROM, szoftver; számrendszerek; programozási feladatok; stb.) kevésbé függték a szülők iskolai végzettségétől. A számítógépek és a szoftverek neve, a számítógép részei és működése itemeknél ugyanakkor felismerhető a társadalmi háttér fontos szerepe. A két szülő végzettségét külön-külön vizsgálva az általános iskolai mintánál megállapítható: (1) a hardverrel és a szoftverrel kapcsolatos ismeretek (DS DD: 0,15**; LOAD:

* $p < 0,01$ -os szignifikancia szint

** $p < 0,001$ -es szignifikancia szint

0,15**) elsősorban az apa; (2) az általánosabb jellegűek az anya iskolai végzettségéhez (LOTTO számok: 0,1*; C64: 0,13**; telefon 0,12*) kapcsolódnak.

A vizsgálatba bevont háttérváltozók egymástól sem függetlenek. Így szükség volt egy olyan elemzésre, amely a közös hatásokat kiszűrve jelezni tudta a változók fontosságát. Az SPSS PC+ programcsomag többszörös-regresszióanalízis (összpontszám-háttérváltozók) eljárása alkalmas volt a változó probléma megoldására.

Az 5. táblázat az általános iskolai minta szignifikáns (0,05 vagy magasabb) változóit tartalmazza.

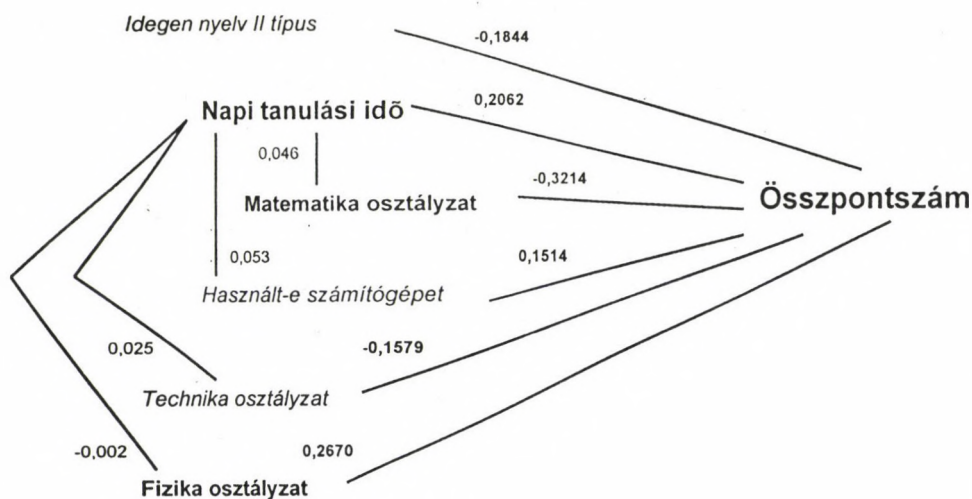
5. táblázat. Összpontszám és a háttérváltozók többszörös-regresszióanalízise az általános iskolában

Változók	B	SE B	β	t	sig t	r* β %	r
Fizika attitűd	1,72	0,60	0,12	2,86	0,00	3,76	0,30
Számítógépet használt	7,64	2,24	0,13	3,40	0,00	3,46	0,27
Szakkör típusa	12,68	1,76	0,26	7,19	0,00	9,94	0,39
Fakultáció típusa	12,11	1,91	0,23	6,33	0,00	8,30	0,36
Számítástechnika tantárgyi keretben	8,75	1,49	0,23	5,89	0,00	6,96	0,31
Tanuló neve	-7,97	1,42	-0,26	-5,61	0,00	8,68	-0,34
Van-e otthon számítógép?	13,32	6,10	0,43	2,18	0,03	14,04	0,33

Az összpontszám varianciájából a 31 bevont változó 49,7%-ot magyaráz meg. A minta legfontosabb változói: a tanuló neve (8,68%-os megmagyarázott variancia); a látogatott szakkör típusa (9,94%); a látogatott fakultáció típusa; (8,30%) tanult-e tantárgyi keretben számítástechnikát (6,96%); használt-e számítógépet (3,46%); a fizika tantárgyi attitűd (3,76%) és a van-e otthon számítógép (14,04%). Az utolsónak felsorolt változónál (van-e otthon számítógép) bár magas megmagyarázott varianciát találtunk, de az eredmény megbízhatósága itt volt a leggyengébb (0,03). Az így vizsgált változórendszer teljes megmagyarázott varianciája (49,7%) azt jelzi, hogy a méréshez kiválasztott háttérváltozók hatása meghatározó a tanulók tudásának a kialakulására. Ezek a változók önmagukért beszélnek, ezért célszerűnek láttuk, ha olyan részhalmazokat is készítünk ahol a korábban meghatározó jellegű változók vagy nem szerepelnek (a tanulók nem látogattak számítástechnikai foglalkozásokat), vagy tartalmuk alapján az adatokat (fiú-leány) több részhalmazba soroltuk be. Ezekre az új halmazokra is lefuttattuk a többszörös-regresszióanalízis programot.

A számítástechnikát *nem tanuló* diákoknál a tanuló neve változó, a csak *fiúkat* tartalmazó részmintánál a számítástechnikai foglalkozások látogatása és az otthoni számítógép változó hatása lett a meghatározó. Az 4. ábra a *számítástechnikai foglalkozásokat*

nem látogató leányok esetében az összpontszám és a háttérváltozók közötti béta, valamint a háttérváltozók egymás közötti korrelációs értékeit tartalmazza.



4. ábra

Számítástechnikai foglalkozásokat nem látogató leányok béta és korrelációs mutatói (általános iskola)

Az 4. ábra alapján látható: (1) a magas technika és matematika osztályzat, valamint a magas számítástechnikai teljesítmény „egymást kizárja”; (2) a fizika osztályzat és a tanulási idő növekedésével a tudásszint is növekedett; (3) a tanulók átlagos napi tanulási ideje és a vizsgált tantárgyi osztályzatok között nincs statisztikailag is bizonyítható összefüggés. Megállapítható, hogy azok a *leány tanulók*, akik *nem jártak iskolai számítástechnikai foglalkozásokra*: tudásukat csak szorgalmukkal, a tanulásra fordított idő növelésével, esetleg iskolán kívüli foglalkozások látogatásával érhették el (tanulási idő és összpontszám bétája: 0,2); nem tartoznak a kiemelkedő iskolai teljesítményt nyújtók közé, valószínűleg „átlagos képességűek”, ezért más területen próbálnak meg a többiek közül kiemelkedni (erre utalnak a fizika kivételével a tantárgyi osztályzatoknál található negatív béta értékek).

A szakközépiskolai minta többszörös-regresszióanalízise során szignifikánsnak (0,05 vagy magasabb) bizonyult változókat a 6. táblázat tartalmazza.

A vizsgálatba bevont 27 változó a teljes variancia 58%-át magyarázta meg. Ebből a tanulók neme 4,83%-ot, a tanult idegen nyelv típusa 14,45%-ot, a látogatott szakkör típusa 8,54%-ot, az idegen nyelv attitűd változó 7,08%-ot, az otthoni számítógép

13,81%-ot hordoz. A tanult idegen nyelv típusa (angol) és az idegen nyelv tantárgy attitűdje együttesen 21%-ban magyarázta meg az összpontszám varianciáját.

A csak leányokat tartalmazó részminta esetében az angol nyelv, a fiúkat tartalmazó halmaznál az otthoni számítógép és az angol nyelv változók hatása volt a meghatározó.

6. táblázat. Összpontszám és a háttérváltozók többszörös-regresszióanalízise a szakközépiskolában

Változók	B	SE B	β	t	sig t	$r*\beta\%$	r
Számítógépet használt	8,24	3,92	0,07	2,10	0,04	0,72	0,10
Szakkör típusa	20,04	3,19	0,23	6,29	0,00	8,54	0,38
Tanuló neme	-10,59	1,67	-0,29	-6,33	0,00	4,83	-0,17
Tanult idegen nyelv típusa	10,23	1,70	0,28	6,03	0,00	14,45	0,52
Idegen nyelv attitűd	1,94	0,70	0,16	2,76	0,01	7,08	0,43
Idegen nyelv osztályzat	1,81	0,79	0,15	2,29	0,02	7,05	0,47
Van-e otthon számítógép?	11,30	4,48	0,32	2,52	0,01	13,81	0,43

Következtetések

A kvalitatív adatok (beszélgetések, tantervek, tanmenetek stb.) alapján megállapítható, hogy a 8. osztályban az informatikai és a számítástechnikai oktatás (1993-ban) nem egységes. Hiányzik a minden iskola számára iránymutatást adó (követhető, esetleg nagy vonalakban kötelező) keret-, modul- vagy alaptanterv. Csak ez biztosíthatja a tantárgy (tananyag és megközelítési mód) elterjedését és így az általános műveltségbe integrálódását. Ennek szükségességét jelzik a környező (és más európai) országok oktatási rendszerében megtalálható informatika tantárgyak (tartalmuk és módszereik). A probléma nem kerülhető meg, mert a tudomány és a technika fejlődésének a hatására a munkahelyek jelentős részénél – az ipartól a szolgáltatásokig, az egészségügytől az államigazgatásig – egyre gyakrabban alkalmazzák az információ gyűjtés, rögzítés, tárolás és közvetítés legmodernebb eszközeit. Ezekre az elvárásokra nem válaszolhat egy oktatási rendszer (ország) úgy, hogy csak a munkanélkülivé vált embereket próbálja meg az informatikai és számítástechnikai eszközök alkalmazására (különbféle tanfolyamok, át- és továbbképzések segítségével) felkészíteni. Az átképző rendszer, ahogy a neve is sugallja, csak a kötelező, esetleg a választható alapozás után, arra ráépülve lehet hatékony.

A szakközépiskolák minden tanuló számára hosszabb vagy rövidebb idejű számítástechnikai alapozást nyújtanak. Ebben az iskolatípusban a legnagyobb ellentmondás az alapozásra fordított idő rövidegsége; a tantervek, tanmenetek tananyagtartalmának mennyisége és minősége között figyelhető meg. Az érvényes tantervek (Pencz, 1986.

3. o.) és a rendelkezésre álló idő arra utal, hogy a megfogalmazott célok és feladatok („fejleszteni a tanulók problémaérzékenységét, rendszerszemléletét; be kell mutatni a számítógép és a számítástechnika helyét és szerepét a társadalomban; a tanulók szilárd számítástechnikai alapismereteket kapjanak;”) nem valósíthatók meg. Az eredmények azt jelzik, hogy ténylegesen nem is valósultak meg. Például az általunk is bemutatott szakközépiskolai Számítástechnika alapismeretek tanterv a teljes óraszám 50%-át a számítógépek programozására szánja. Ugyanakkor a mérésünk eredményei is azt bizonyítják, hogy a tanulók (mindkét iskolatípusban) a programozási feladatokban gyenge teljesítményt értek el.

A szakközépiskolai képzésben csak a többlépcsős informatikai képzés lehet hatékony, ahol először valóban alapozás történik, majd ezt követően a tanulók fokozatosan megismerkedhetnek választott szakmájuk számítástechnikai és informatikai eszközrendszerével, ezek alkalmazásával. Az így felépített rendszer megtarthatja a magyar iskolarendszerre általában jellemző alapos elméleti felkészítést, és erre ráépítheti a gazdaság által megkövetelt gyakorlati képzést (lásd az úgynevezett világbanki szakközépiskolák képzési rendszerét).

A számítástechnikai és informatikai képzés második fontos eleme az eszközrendszer. Magyarországon is megfigyelhető az eszközök folyamatos cserélődése, modernizálása, de általában sem mennyiségileg sem minőségileg nem felelnek meg a képzés követelményeinek (a középfokú intézményeknél voltak kivételek). Az összegyűjtött adatok és a látottak alapján megállapítható: (1) az általános iskolák többsége nem rendelkezik sem elegendő számú, sem megfelelő minőségű eszközparkkal; (2) az eszközök hiányában (hardver és szoftver eszközök) a képzés eredményessége gyenge; (3) a szakközépiskolákban a helyzet látszólag jobb, de a valóságban még rosszabb, mert az iskolák többsége még az alapozáshoz sem rendelkezik elegendő számítógéppel; (4) a középfokú szakképzéshez szükséges speciális informatikai eszközök a legtöbb iskolából hiányoznak.

A hardver eszközök mellett nagy hiány mutatkozik az iskolákban alkalmazható oktató szoftverekben is. Az iskolák döntő többsége csak „lopott”, tehát nem jogtiszt programokkal rendelkezik. A tanárok módszertani felkészültségének hiányára utal, hogy a hiányzó speciális szoftverek helyett nem tudják/kívánják alkalmazni azokat az általános vagy speciális felhasználói programokat, amelyeket nem egy-egy tantárgyhoz készítettek, de egyes funkcióik a tantárgyi alkalmazást mégis lehetővé tennék (táblázatkezelők, algebrai rendszerek, szerzői nyelvek és rendszerek stb.).

A két vizsgált iskolatípus között nagy tudásbeli különbség alakult ki. A 8. osztályosok 36,4%-os és a 3. osztályosok 52,3%-os, a feladatlap egészére vonatkozó megoldottsági szintje egyértelmű különbséget mutat. A vizsgált két minta közötti eltérések a szervezett iskolai képzést elváró tartalmak mentén voltak a legnagyobbak: számítógépek kezeléséhez szükséges alapvető utasítások; pontos fogalmi definíciók; számrendszerek. A legkisebb eltérések a más tantárgyakban is tanult, vagy a mindennapi életben megismerhető, nem definíció jellegű kérdéseknél figyelhetők meg: a leggyakoribb szoftver és hardver eszközök nevei; folyamatábra; információ tárolás és közvetítés egyes eszközei.

Feltételezhető, hogy a különbségek másik fontos kiváltója az iskolák eszközrendszerének az eltérése. Erre utalnak az itemekből képzett részösszegeknél (printer, billentyűzet, programkészítés és használat, IBM PC, operációs rendszerek) a minták között kialakult eltérések.

Mindkét mintára jellemző volt, hogy a szoftverek közül legtöbbször a BASIC programozási nyelvet ismerték fel. A szakközépiskolákban folyó képzés magasabb szintjére utal, hogy a 3. osztályosoknál a LOGO és a PASCAL nyelv ismertsége közel 50%-os, illetve magasabb volt. A szövegszerkesztő programoknál kapott eredmények azt is jelzik, hogy a felhasználókat megcélzó képzés csak az iskolák kevesebb mint egyharmadára volt jellemző.

A BASIC programok eredményeinek meghatározása is a szakközépiskolai minta magasabb teljesítményét jelezte. Feltűnő volt, hogy a megszokott, a lemásolt és így szinte besulykolt példák megoldottsága többszörösen meghaladta a hibát tartalmazó, és így a tanulóktól önálló gondolkodást elváró itemekét. Ezt azért kell kiemelnünk, mert az iskolák többsége programozás-centrikus képzést folytatott, de éppen a program készítés során felmerülő problémák felismerésére, megoldására nem készítette fel a tanulókat.

Az információt közvetítő és tároló eszközök tudásszintje mindkét mintánál alacsony volt. Mintától függetlenül azonos típusú hibák jellemezték a tanulókat. Így megállapítható, hogy az iskolák többségében a képzés tartalmából ez a terület kimaradt. Ezt a véleményünket erősíti meg az a tény is, hogy a közismert és/vagy más tantárgyakban tanított fogalmak tudásszintje meghaladta a „csak informatikai és számítástechnikai képzés során megismerhető” fogalmakét.

A tanulók tudásában megmutatkozó különbségeket a háttérváltozókkal képzett lineáris korrelációs együtthatók és a többszörös-regresszióanalízis segítségével vizsgáltuk. Két fontos szempontra hívta fel a figyelmet a lineáris korrelációs együtthatók és a többszörös-regresszióanalízis eredményeinek az elemzése: (1) a számítástechnika és az informatika tantárgy alig létezik az angol, mint idegennyelv nélkül; (2) fontos nevelési feladat a leány tanulók bevonása az informatika képzésbe.

Míg a kisebb településen élő és tanuló általános iskolai diákok elsősorban az elméleti jellegű, kevésbé eszközigenyes kérdéseknél nyújtottak jobb teljesítményt, addig a nagyobb településen tanuló diákok a hardvert és a számítógép használatot tartalmazó feladatoknál értek el magasabb pontszámokat. Ez valószínűleg az iskolák és a tanárok alkalmazkodó képességét is jelzi (mint más tantárgyakban, itt is felismerték lehetőségeiket és korlátaikat). A szakközépiskolai mintánál elsősorban a lakóhelynek volt teljesítményt befolyásoló szerepe. Valószínűleg az otthoni környezet ingergazdagságának (város és falu közötti különbség), a család szociális helyzetének a különbségei (értékek, érdeklődés) módosították a tanulók teljesítményét. Ez is megerősíti azt a véleményünket, hogy az *iskolának kell* biztosítani a korszerű eszközök és technológiák megismerését. Ellenkező esetben már korán kialakulnak a tanulók közötti, később már alig csökkenthető különbségek.

Irodalom

- Báthory Zoltán (1985): *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Benedikt, E., Dobrozemsky, H., Krejci, S., Löschenkohl, H., Springer, E., Wimmer, H., Wimmer, J. és Wurm, W. (szerk., 1989): *Lehrplan der AHS*. Österreichischer Bundesverlag, Wien.
- Comenius (1992): *Didactica Magna*. Seneca Kiadó, Pécs.
- Csákó Mihály (szerk., 1989): *Számítógép - Oktatásügy - Iskola*. Társadalomtudományi Intézet, Budapest.
- Friedrichs, G. és Schaff, A. (szerk., 1984): *Mikroelektronika és társadalom*. Statisztikai Kiadó, Budapest.
- Fuchs, R. W. (1969): *Knaurs Buch vom neuen Lernen*. Deutscher Bücherbund, Stuttgart - Hamburg.
- Hartl, R., Havlicek, K. Stiegler, J., és Zoder, E. (1989, szerk.): *Informationstechnische Grundbildung in der allgemeinbildenden Pflichtschule Polytechnischer Lehrgang*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, Wien.
- Hámori Miklós (1983): *Tanulás és tanítás számítógéppel*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kolosi Tamás és Rudas Tamás (1988): *Empirikus problémamegoldás a szociológiában*. OMIKK - TÁRKI, Budapest.
- Művelődési és Köznevelési Minisztérium (1992): *Nemzeti Alaptanterv. A kötelező iskolázás közös alapkövetelményei (tervezet)*. Budapest.
- Nagy Sándor (1984): *Az oktatásméltélt alapkérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Országos Pedagógiai Intézet (1984): *Javaslat a számítástechnikai alpműveltség tartalmára és követelményszintjére*. Budapest.
- Penz Lajos (szerk., 1986): *A műszaki szakközépiskolák nevelési és oktatási terve. Számítástechnikai alapismeretek*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Rechenberg, P. (1991): *Was ist Informatik?* Carl Hanser Verlag, München Wien.
- Sander, W. (1988): *Schülerinteresse am Computer*. Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Schröpfer, G., Koroschetz, V. és Fian, E. (1986): *Informatik für AHS*. Manzsche Verlag, Wien.
- Sütő Zoltánné (szerk., 1978): *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Számítógéppkezelői ismeretek*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Szebenyi Péter (szerk., 1978): *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szebenyi Péter (1981): *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Szebenyi Péter (1984): *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. A fakultatív foglalkozások programja*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Szűcs Ervin (1987): *Az informatikai alpműveltség tartalma az általános- és középiskolában*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Szűcs Ervin (1989): *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Technika és informatika*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Ujvári Károly (szerk., 1988): *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Technika*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

ABSTRACT

TAMÁS NAGY: THE STRATIFICATION OF INFORMATION- AND COMPUTER-SCIENCE KNOWLEDGE

The study presents the results of an investigation into the information- and computer-science knowledge of adolescents in a county of Western Hungary. The aim of the investigation was to describe the actual situation in the county at a given time (1993). The stratified sample (903 students) of the study was chosen from the population of 14-year-old elementary school pupils and 17-year-old secondary school pupils. The subjects had to fill in a questionnaire that was constructed to elicit information about social background, attitudes and self-awareness as well as about information- and computer-science knowledge. The results show that the development of information-science knowledge was influenced by social background, sex, geographical location of the home and the school, equipment of the school and the type of foreign language (English) learnt. The instruction method that was based on then valid documents and focused on developing programming skills has proved to be inefficient. The results of the study underline the positive effects of content integration. The need has emerged for a unified curriculum that would define the guidelines of teaching and would create a healthy balance in the proportion of information- and computer-science contents. The level of social and technical development of our age requires that the appropriate level of new techniques and technologies be available to all pupils at school. Otherwise differences in student knowledge that can hardly be levelled later can develop early.

MAGYAR PEDAGÓGIA 95. Number 3-4. 251-277. (1995)

Levelezési cím / Address for correspondence: Nagy Tamás, Széchenyi István Főiskola Műszaki Tanárképző Tanszék, H - 9026 Győr, Hédervári út 3.

AZ ELSŐ HAZAI ÚJSÁGOK ÉS FOLYÓIRATOK A NEVELÉSRŐL

Fehér Katalin

ELTE Tanárképző Főiskolai Kar Neveléstudományi Tanszék

A hazai magyar nyelvű sajtó kialakulása a XVIII. század utolsó évtizedeire tehető. Első, nemzeti nyelven kiadott újságjainkban csakúgy, mint legrégebbi irodalmi és enciklopédikus jellegű folyóiratainkban számos neveléssel kapcsolatos cikket találunk. Míg eleinte inkább csak kisebb-nagyobb, e témát érintő közleménnyel találkozunk az első magyar lapokban, később, a magyar felvilágosodás korának második szakaszától kezdve folyóiratainkban már tudományos igénnyel készült pedagógiai tanulmányok is olvashatók.

A felvilágosodás kori periodikákban hatalmas, mindeddig kiaknázatlan forrásanyag rejlik. Ebből a nagyrészt feltáratlan anyagból azokat a legkorábbi írásokat mutatjuk be, amelyek egyrészt a nevelés elméleti kérdéseivel, másrészt a hazai iskolák korabeli problémáival, például a tannyelv kérdésével, az oktatás módszereivel, az iskolai könyvtárakkal stb. foglalkoznak.

Ezek a cikkek a magyar pedagógiai irodalom korai alkotásai, hiszen e szaktudomány hazai elterjedésénél is figyelembe kell venni azt az általánosnak mondható jelenséget, hogy az új eszmék és irányzatok első ízben legtöbbször az újságokban és folyóiratokban jelentkeztek. Míg a szakkönyveket – amennyiben egyáltalán léteztek – a korábbi korok eszméi hatották át, a többnyire haladóbb folyóiratok és általában az időszaki sajtó már a modernebb eszmék követői voltak. Ezért is mindenképpen indokoltnak látszik e forrásanyag feltárása, hiszen általa, a neveléstörténeti és sajtótörténeti tanulságokon kívül általános eszmetörténeti és tudománytörténeti ismereteink is gyarapíthatók.

A XVIII. században az Európa szerte megjelenő folyóiratok, sőt egyes helyeken (főként ott, ahol a folyóiratok még nem terjedtek el és csak újságok jelentek meg) a hírlapok is sokszor foglalkoztak neveléssel kapcsolatos kérdésekkel. Az angol minták nyomán az egész kontinensen elterjedt ún. morális folyóiratok révén olyan népszerű lap típus vált általánossá, amely közérthető módon tárgyalta a felvilágosodás korának csaknem minden fontos társadalmi és szellemi kérdését. Érthető, ha ezek sorából nem hiányoztak a kor közvéleményét nagyon is foglalkoztató nevelésügyi kérdések sem.

Német folyóiratok a nevelésről

A korabeli viszonyok következtében Magyarországon természetesen főként a német nyelvű folyóiratok terjedtek el leginkább: Az osztrák és a német lapok eljutottak városainkba, ahol a német nyelv nem volt akadálya azok megértésének, hiszen a városi lakosság nagy része értett németül.

E lapok révén ismerkedhettek meg sokan nálunk nemcsak a németországi pedagógiai reformtörekvésekkel, hanem a máshonnan kiinduló kezdeményezésekkel is.

A korszak pedagógiai témák iránt érdeklődő értelmisége a Magyarországon is ismert berlini folyóiratból, a *Berlinische Monatsschrift*-ből már 1783–84-ben közvetlenül *Campe* cikke nyomán értesülhetett azokról a tervekről, amelyeket a német nevelés- és iskolaügy általános reformjával kapcsolatban készített a neves elméletíró (*Campe*, 1783). A kibontakozó vitáról is tájékoztatott a berlini folyóirat. 1785-ben közölték *Peter Villaume*-nak egy cikkét (*Campe*, 1784). A szerző mint a német filantropizmus egyik jelentős képviselője, az iskolareform szükségessége mellett foglalt állást, hangsúlyozta, hogy az iskolaügy irányítása nem egyházi, hanem állami feladat. Követelte, hogy az elméleti ismeretek oktatása mellett az iskola adjon lehetőséget a tanulóknak alapvető gyakorlati-technikai készségek megszerzésére is. Két évvel később, 1787-ben jelent meg *II. Frigyes* miniszterének, *von Zedlitznek* (1787) írása a lapban, aki szintén a reform híve volt. Cikkében a tanítók magasabb szintű képzése, a reáldományok oktatásának szükségessége, a kísérleti iskolák létrehozása, az érettségi bevezetése mellett foglalt állást.

A *Berlinische Blätter* 1797-ben *Johann Erich Biester* tervét közölte a marburgi polgári iskolák reformjáról (*Biester*, 1797a). Ugyanez a szerző a legújabb franciaországi oktatásügyi intézkedéseket is elemezte a lapban (*Biester*, 1797b).

A németországi folyóiratok saját hazájuk reformtörekvésein kívül hírt adtak más országok kezdeményezőiről is. Így a XIX. század első évtizedében már gyakran írtak *Pestalozzi* pedagógiai eszméiről, nevelési gyakorlatáról, az általa alkalmazott oktatási módszerekről, eszközökről. 1803-ban például a *Neue Berlinische Monatsschrift*-ben előfizetési felhívás jelent meg a Pestalozzi-féle iskolakönyvekre (*Grune*, 1803). Ugyancsak itt, 1810-ben *Himly* tanulmánya volt olvasható a Pestalozzi-elméletről és annak gyakorlatáról (*Himly*, 1810). Egy évvel később ugyanez a szerző *Pestalozzi* hetilapjával a *Pädagogische Mitteilugngal* foglalkozott.

A korabeli ausztriai folyóiratok természetesen főként azokkal a tanügyi reformtervekkel foglalkoztak, amelyek a *II. Ratio Educationishoz* vezettek. Fontosabbnak tűnik azonban ezúttal azt felvázolni, hogy ugyanennek a korszaknak a magyar sajtója miként nyilatkozott neveléssel kapcsolatos kérdésekről.

Hazai újságok a nevelésről

A XVIII. század utolsó harmadában kibontakozó hazai sajtó is nagy figyelmet szentelt a nevelésügynek, de ekkor még nem közölt olyan elméleti jellegű tanulmányokat, mint a fejlettebb külföldi lapok. Ilyenek csak a magyar felvilágosodás korának második szakaszában, a XIX. század második évtizedétől kezdve jelentek meg.

Mégsem tűnik a magyarországi felvilágosodás kori nevelésügy számbavétele szempontjából érdektelennek, ha felfigyelünk a korai magyar időszaki sajtó kisebb – a nevelést érintő – közleményeire, cikkeire. Ezek mindenekelőtt a nevelés ügye iránti korabeli érdeklődést tükrözik, de még fontosabb az, hogy ezek az írások más forrásokból alig, vagy egyáltalán nem feltérképezhető fontos adalékokkal szolgálnak a korszak hazai pedagógiai kultúrájáról.

Az első magyar nyelvű újság, az 1780-ban Pozsonyban *Rát Mátyás* által megindított *Magyar Hírmondó* különösen gyakran foglalkozott kulturális vonatkozású és ezen belül neveléssel kapcsolatos kérdésekkel is. Ezt, szerkesztőjének érdeklődése mellett még az is indokolta, hogy az első magyar hírlap tudatosan igyekezett pótolni a még hiányzó magyar folyóiratokat is. Ezért vette programjába például a tájékoztatást a „közhasznú” könyvekről. Ilyennek nyilvánította mindjárt kezdetben *Molnár János* úttörő nevelésméleti munkáját is. (*Petrovsky Sándor* úrhoz *Molnár János* tizenöt levelei, midőn őtet a jó nevelésről való írásra ösztönöznék / Pozsony-Kassa, 1776).

Rát az ismertetés kapcsán hangsúlyozta, hogy a nevelés kérdései Európaszerte előtérben állnak:

„Most úgyis egész Európa a jó nevelésről gondoskodik, s annak lábraállítatásán igyekezik; elannyira, hogy a legfelségesebb Királyok és Fejedelmek nem áttallanak abban foglalatoskodni.” (*Magyar Hírmondó*, 1780. 71. ó.)

De más alkalommal is találunk a lapban olyan megjegyzéseket, amelyek a kor nevelés iránti kiemelt érdeklődéséről tanúskodnak. Az 1780. február 9-i számban például ezt olvashatjuk:

„Mitsoda nagy hathatósága legyen a látott s hallott dolgoknak, még a tsetsemő gyermekeknek elméjékben-is, azt ha szinte eléggé megmagyarázni nem lehet-is, mindazonáltal mindennap tapasztalhatni. Mire nézve némelly böltsek azt merték állítani (jóllehet nem szintén helyesen), hogy tsupán tsak a nevelés és a nevelés körül előforduló dolgok tészik az embert azzá, s ollyanná, a mi, s a millyen azután önként leszen...” (*Magyar Hírmondó*, 1780. 89. o.)

Fontosnak tartotta *Rát*, hogy hírt adjon *Locke* pedagógiai művének magyar fordításában történt megjelenéséről is, bár a könyv már kereken egy évtizeddel korábban napvilágot látott. (A recenzió késéséről természetesen a csak 1780-ban indult *Magyar Hírmondó* nem tehetett.) A *Boros-Jenői gróf, Székely Ádám* fordításában 1771-ben Kolozsvárott megjelent mű (A gyermekek neveléséről, melyet *Locke János* Angliai nyelven írt...) kapcsán a lap azt írta, hogy fordítója

„a két Hazától méltó köszönetet érdemlett, hogy ezen derék könyvet, melynél ezen dolog eránt még soha senki jobbat nem írt, nemzetünkkel magyar nyelven közlőtte. Nem is volna szükségtelen dolog, az ilyen jó könyvek számát nálunk szaporítani, amidőn közönségesen tudva vagyon immár, hogy az emberi nemzet boldogságának melly nagy része függjön a gyermekek jó nevelésétől. Mert ha egyéb hasznot nem hajtának-is azok, avagy tsak valamennyire reá figyelmeztetik a Szüléket és tanítókat azon fontos dologra, amelly körül ritkán szoktanak nagyobb gondossággal forgolódni, mint a baromnak nevelése körül.” (*Magyar Hírmondó*, 1781. 53. o.)

A *Magyar Hírmondó* szerkesztője levelezőitől értesült készülő pedagógiai könyvekről, és ezekről is, már a megjelenés előtt hírt adott a lapban:

„Most legközelebb pedig, Kolozsvárról hozzám küldött levelekben több jeles könyvek között, a mellyek ottan a Református Kollégium könyvnyomtató Műhelyében rész szerént sajtó alatt vagynak, rész szerént nyomtatásra elkészültenek, ezt is olvasom: »Kisdedek Tárháza, mellyet Francia nyelven Beaumont Mária Asszony írt volt Magazin des Enfants titulum alatt, mostan Német fordításból Magyarra fordítva, nyomtattatik 8 rétű formában: a több Magazinjai-is ezen Asszonynak utánna következnek rövid időn, most éppen munkában lévén.« (*Magyar Hírmondó*, 1781-53. o.)¹

De az első magyar újság, a *Magyar Hírmondó* nemcsak a pedagógiai könyvek figyelésével és recenziálásával foglalkozott. Hírt adott az egyes hazai iskolákban folyó munkáról is. 1780 elején egy hosszabb cikk jelent meg a lapban a nagyváradi katolikus gimnáziumban folyó szemléltető oktatásról.

„A Nagy-Váradi Oskola (Fő-Gymnasium) különös nyereséggel ditsekedhetik, mellyhez két Méltóságos Papi Személyeknek jóvoltokból ez esztendő elején jutott. Ugyan-is, nevezetes nyereségnek és szerentsének tarthatja azt a tanuló ifjúság, midőn a természetnek ditső alkotványit nem tsak magyarázva hallhatja, hanem egyszer-s-mind szemeivel is szemlélheti. Mert ezek ám a könyvekenn kívül a tanúságnak eszközei, mellyek a tudományoknak mostani folyamatjához képest, az alkalmas Tanítók mellett egy-aránt meg-kivántatnak. – A Nagy-Váradi Görög Fő-Pap és Nagy-Prépost F. T. Áron Jakab Úr, azon városbéli Oskolát egynéhány nagy betsű Erdélyi arany és ezüst-termő kövekkel megajándékozta. A Tanítóknak ditséretes igyekezetek ott a többi között abbann foglalatoskodik, hogy több á-féle Jó-akarókra szert tévén, valamelly bő és rendes természetbéli tárházat felállíthassanak. T. Szluha Péter Professor külömbféle Hazabéli és külső országi fák nemeinek gyűjtésében munkálódik; Miller és Jósá Uraimék pedig a bányászna-termő s egyéb kövek körül jelesen forgolódnak.”

¹ Az említett könyv *Dezsi János* és *Tordai Sámuel* fordításában két kötetben jelent meg 1781-ben.

Az újság szerkesztője nem mulasztja el, hogy a nagyváradi gimnáziumot példaképpül állítsa a többi hazai iskola számára: „Ha a két Hazának minden szegletibenn ilyen igyekezetű Tudósok találkoznának; tsuda, mennyire bővülne a természeti tudomány ezen országoknak gazdag tárházából!” Majd így folytatja: „Nem kevésbé háládatos emlékezetet érdemel az az adakozó Jó-akarát, mellet M. és F. T. Gimesi Gróf Forgáts Pál Kanonok és Apát Úr a megnevezett Oskolához tselekedettel megmutatott; ki is kemény fából tsinosan készített öt rendbéli Tanítóknak való Székeket, mikor meg se gondolnák, oda ajándékba küldeni méltóztatott.

Ugyan azon Méltóságtól nem sokára külömbféle Atlásokból (Föld és ország irott képeiből és Globusokból menny és földnek faragott képeiből) álló készüléket várhat. Így osztán nem leszen egyéb hijjával, hanem hogy könyves háza-is valamelly áldott Jó-akaróra találván, szükséges jó könyvekkel szaporodhassék. Mellyet nem tsak annak, hanem más hazabéli Oskoláknak is méltán kívánhatni!” (*Magyar Hirmondó*, 1780. 131-132. o)

Figyelemre méltó, hogy *Rát* e cikkében rámutat az iskolai könyvtárak szükségességére és hasznára. Tudjuk, hogy *Rát* négy és fél évet töltött Göttingában, ahol maga is tapasztalta, milyen nagy jelentősége van egy könyvtárnak a tanulmányok elősegítésében.

Többször ír az iskolai könyvtárakról a lapban. Az erdélyi könyvtárak – többek között a nagyenyedi Református Deáki Társaság és a kolozsvári, marosvásárhelyi, székelyudvarhelyi református kollégiumok, valamint a kolozsvári katolikus iskola könyvtárának ismertetése alkalmával ezt írja:

„Azt ugyan ... meg kell vallani, hogy koránt sem érnek a külső országai hires könyvbéli tárházokkal. Mindazáltal nálunk a kisebb dolgok is jegyzésre méltók, mivel napról napra nagyobb tökéletességre emelkedő jeles szerzeményeknek ditséretes kezdeteik.” (*Magyar Hirmondó*, 1781. 113-116. o.)

Egy alkalommal hírt ad arról is, hogy valaki a pozsonyi evangélikus iskolára hagyta könyvtárát:

„Nem lehet, hogy a Tudományokat és az Hazának azoknak terjedése által való boldogulását kedvellő jó Hazafi ne örvendjen néki, a midőn a köz haszonra való könyv-házoknak szaporodását hallja. Ide tartozik az, hogy a közelebb múlt hónapban meg-halálozott néhai Királyfai Jeszenák István Úr, a maga számos és válogatott könyvekből, s nem kevésbé betses bányásznákból s egyéb természetbéli szerekből álló gyűjteményét, a Pozsonyi Evangélikus Oskolák számára testálta; kiknek is az immár valóssággal által vagyon adva.” (*Magyar Hirmondó*, 1782. 578-579. o.)

A nagyváradi főgimnázium később ismét előbukkant az újságban. Abból az alkalomból, hogy *Stachó János* bihari táblabíró természetrajzi felszerelést adományozott az iskolának, ezt írja az újság:

„A ki igaz Hazafia lévén, a hasznos tudományoknak köztünk való gyarapodását kívánja, magábann köszöni, ha külön része nints-is benne, az olyan ajándékokat, mellyek nélkül az ifjúság tsak felébenn tanulhat-meg némelly tudományokat. Ha tovább-is olyan szerentsés elő-menetek lé-

szen Nagy-Váradon a Naturalis Historiának, idővel azoknak a Tudósoknak, a kik azon most különösen divatjában lévő tudománynak gyarapítása végett messze országokat el-járnak, Váradra kell inkább menniek, hogy sem más egyébként nevezetes városokba Magyar országbann.” (*Magyar Hirmondó*, 1780. 200. o.)

Rát Mátyás Göttingában természettudományi előadásokat is hallgatott. Egyetemi éve alatt ismerte fel, hogy a természettudományok nem hiányozhatnak az iskolai oktatásból. Mikor például arról tudósított, hogy *II. József* megtartotta *Mária Terézia* tanügyi reformjait, szintén kiemelte, hogy „...a föld termései felől való tudomány avagy Naturalis Historia, kiváltképpen a menynyire az Hazát illetheti, ismét különösen ajánltatik.” (*Magyar Hirmondó*, 1781. 283. o.)

1781-ben *Tessedik Sámuel* úttörő szarvasi kezdeményezéséről adott hírt a szerkesztő:

„Szarvasról Békés-Vármegyében. Az ide való Egyházi Tanítónak, Tessedik Sámuel Uramnak Falusi Gazdaságot gyakorló Oskolája, a tavasszal ditséretesen lábra állott, s múlt Kis-Asszony havának 21-dik napján legelső izbenn Exáment tartott; mellyen a Vármegye és Uraság Tisztjei közül-is, jeles vendégek méltóztattak megjelenni.” (*Magyar Hirmondó*, 1781. 595. o.)

A lap következő számában *Rát Mátyás* hosszabban ismertette az iskolát:

„Békés-Vármegyében, Kis-Asszony havának 24-dik napján. Azon Vármegyébenn Szarvason igen hasznos dolgot mivel az Ev. gyülekezetnek Egyházi Tanítója, Tessedik Sámuel Uram, hogy a gazdáknak gyermekeiket, a mezei gazdaságnak okosan való folytatására oktatja. Evégett maga minden héten 4 órát szánt ebbéli tanításra, veteményes kertet-is ültetett, mellyben e gazdaságban elő-forduló szerek és munkák, a természetnek és helyes találmányoknak mivólta szerént, szemek eleibe terjesztetnek a tanulóknak. Minémü Oskola légyen ez, és mi hasznát lehessen reményleni, meg-tetszik azon dolgokból, mellyek felől az első Exámenben kérdések tétettek. A közönségesek ezek valának: A természeti dolgok eránt való gondolatlanságnak és tudatlanságnak káros-vólta; a természeti tudománynak nagy haszna; e világ alkotmányja, és az égbenn látszani szokott dolgok; a levegő égnek, víznek, tűznek, földnek minéműségei; a föld mivelésére való újabb találmányok; a szántó földnek javithatása, a földnek külömb-külobb termései; a fának ültetése; a marhák eránt való gond-viselés; az ember egészségének fenn-tartása. Azon tartománynak állapotjához alkalmaztatott különös kérdések is tétettek, a minémük ezek: Mit terem az úgy nevezett Székes föld, mivelletlenül magára hagyattatván? mit termett az idén? és miért nem termett semmit? Ellenbe mit termett ugyan azon Székes föld, e természeti és gazdaságbéli tudományhoz illendőképpen mivelletvén, mivelletésének ezen első esztendejében, holott ez különben mód nélkül száraz és terméketlen esztendő vala? Ezen kérdésekre való felelteiket e tanulók szemlátomást való tapasztalásokból meg-is világosították. De kivált a méhek

körül igen szemekbe ötlött a jelen vóltaknak a természeti és mesterséges Rajoknak nagy különbségek: amidőn látták, hogy a mesterséges Rajoknak egyike szinte 90 fontot nyom vala, holott ama természetiek közül a leg-jobbik-is tsak 25 fontnyinak találtatott. Melly bizonyára azonosik és székes mezőségenn figyelmezésre méltó dolog. – Im mint bóldogulhatna Hazánk, ha tudományt, mesterséget és szorgalmatosságot szerkeztetnénk-egybe a bő kezű természetnek adományjaival!” (*Magyar Hírmondó*, 1781. 602-603. o.)

A szerkesztő ebben az új kezdeményezésben korán felismerte a benne rejlő pozitív pedagógiai vonásokat és *Tessedik* követésére buzdította lapjában az iskolafenntartókat. *Rát* 1782 végén megvált az újság szerkesztésétől, de a későbbi szerkesztők is sokat foglalkoztak a lapban oktatásügyi, neveléspolitikai kérdésekkel.

A következő években *II. József* 1784-ben kiadott nyelvrendelete és ennek a magyar iskolaügyre gyakorolt hatása volt a legjelentősebb és a legtöbbet vitatott kérdés. A *Magyar Hírmondó* további évfolyamai is sokszor tárgyalták ezt a problémát. E cikkek azt is tükrözik, hogy az újság sűrűn változó szerkesztői sem voltak egységesek a jozefinista kultúrpolitikával szemben, mint ahogy társadalmunk véleményét is megosztotta az idegen abszolutizmus felvilágosult, de németesítő politikája.

Ilyen megoszló volt a vélemény a német, mint idegen nyelv tanulásáról a sárospataki kollégiumban is. Az iskola vezetőinek, mint általában a protestáns iskoláknak, nem volt kifogása ellene már csak azért sem, mert ott már a század közepe óta tanították a német nyelvet. A diákság azonban többnyire gúnyt űzött ebből, sok gondot okozva tanárainak, akik végül is szigorú intézkedéseket tettek a német nyelv tanítása érdekében. Ezeket a pataki viszonyokat jellemzi a *Magyar Hírmondó* két kis közleménye is 1785-ből. Az első a lap 36. számában jelent meg:

„Egy külömb-külobb Nemzetből öszve gyültt Alamisnából élő szegény Szerzetesek Társasága Magyar Ujságokat olvas, Nemzetünk, s nyelvünk szeretetétől ösztönözöttvén; némelly D. és P. Kollegyomok pedig, mellyeknek Tagjai mind Magyarok, ha az Ujság nem Német, vagy Frantzia, nem hogy olvasni, de még hallani is szégyenlik, hát még annak elő-mozdittásában mikor fognak igyekezni.” (*Magyar Hírmondó*, 1785. 285-286. o.)

A *Magyar Hírmondót* ekkor *Szatsvay Sándor* szerkesztette, az a *Szatsvay*, aki a későbbiek során *II. József* politikájának lelkes és fenntartás nélküli hívévé lett. Ekkor azonban még ő is a nemzeti nyelv és tudomány fejlesztésének a híve. Idézett cikkében arról panaszkodik, hogy míg a katolikusok (talán a pozsonyi szeminárium hallgatói?) járatták a magyar újságot, addig a debreceni és a pataki kollégiumban csak német és francia lapokat olvasnak, a magyarról pedig megvetéssel beszélnek. Egy idő múlva, a lap november 2-i számában azonban örömmel állapítja meg, hogy megváltozott a helyzet:

„...Ugyan a' P. és D. Collegiumok felől irták a' minapi alkalmatossággal, hogy telljességgel nem kívánnyák a Magyar nyelvet virágoztatni, de már most örvendezve halljuk, hogy ha szintén tiltják-is, és ha fizetni kell-is a' magyarul való beszédért, még-is ugy beszélnek, bizony ha ezek

nem volnának, már régen a Magyar nyelv számkivetésbe ment volna....” (*Magyar Hírmondó*, 1785. 689. o.)

Mint láthattuk az első magyar újság élénk figyelemmel kísérte a felvilágosodáskori nevelésügy helyzetét, a különböző reformtörekvéseket, és e törekvéseket akadályozó tényezőket.

Az 1789-ben indult Hadi és Más Nevezetes Történetek című, hetenként kétszer, Bécsben megjelent magyar nyelvű újság is foglalkozott a korabeli közvéleményt érdeklő pedagógiai kérdésekkel. A szerkesztő, *Görög Demeter* felvilágosult programjával, a nemzeti nyelv és irodalom felkarolásával sokat tett az új eszmék népszerűsítéséért. 1791-ben a lap egy Várpalotáról küldött tudósítást közölt, amely arról szólt, hogy a téli vasárnapokon az istentisztelet után az iskolában a mesterembereknek és legényeiknek olvasták fel az újságok híreit. A beszámolót író pedagógus lelkesen írt a kezdeményezésről:

„Fel szoktam menni mindenkor magam az oskolába, hogy a nevezetesebb újságokat ne csak olvashassam, hanem magyarazzam-is. Tapasztalhatom szemlátomást ujdonna új szerzeményemnek úhajtott gyümeltseit. Sok mesterlegény ezt az időt a kortsmán szokta tölteni, pénz, egészség, betsület vesztegetéssel; de így lassanként a valósághoz kezd szokni, vigyázóbbá tétetvén nem csak az újságokból, hanem a Szükség segítő és más nevezetesebb könyveknek némely szakaszaiból, jövendő életének nevezetesebb környülállásaira. Kezünk ügyében vagyon Európának oskolánkban régen függő közönséges táblája, mellyből örömmel tanulgatnak Raff' Geográfiája szerint gyermekeink, s midőn olvastatnak az újságok, váltig tsudálják a jelenlévők tanulóinknak okos feleléseket.” (Hadi és Más nevezetes Történetek, 1791. 804-805. o.)

(A pietista eredetű, *Francke* hallei iskolájában *Bél Máttyás* által is megismert és Pószonyban bevezetett iskolai újságolvasást egyébként a *Ratio Educationis* is felvette a tantervébe a középfokú iskolák számára, de megvalósítására csak szórványosan, néhány iskolában került sor (*Dezsényi*, 1948).

Folyóirataink a nevelésről

A XVIII. század végén kibontakozó magyar hírlapirodalom mellett az első magyar folyóiratok is élénk figyelemmel kísérték a kor neveléssel kapcsolatos új eszméit. Míg az újságok inkább csak kisebb-nagyobb hírekben számoltak be a felvilágosodás híveit mindenhol fokozottan érdeklő pedagógiai problémákról; addig a folyóiratok már részletesebb cikkeket és tanulmányokat közöltek. A magyar nyelvű folyóiratokat megelőző, hazai német periodikák közül különösen *Kovachich Márton György Merkur von Ungarn* (1786–1787) című folyóirata említésre méltó. Szerkesztője a lapot a korabeli hazai oktatásügy sajátos tájékoztató orgánumává tette. Általa részletes információt kaphatott az olvasó az oktatásügy szervezetére, személyi összetételére, az iskolák és az egyetemek tevékenységére nézve. Részletesen közölte különböző tanügyi bizottságok

jelentéseit. Folytatásos cikksorozatban írta meg a szerkesztő a magyarországi iskolareform határozatait is. A folyóirattal tehát a *Ratio Educationis* rendelkezéseit igyekezett a hazai olvasók számára ismertté tenni; a hivatalos rendeletek szövegéhez a saját megjegyzéseit is hozzáfűzte.

A *Merkur von Ungarn* volt tulajdonképpen az első tanügyi közlöny. Bár a szerkesztő programja, a részletes bevezető tanulmány szerint egy sokkal szélesebb körű tudományos cél megvalósítását tűzte ki feladatul, a lap valójában lényegesen szerényebb lett. Hiába keresünk a folyóiratban például pedagógiaelméleti írásokat, tartalmának zömét az említett rendelkezések és statisztikák tették ki. Az uralkodó elrendelte, hogy minden magyarországi iskola járassa a lapot.

Az 1780-as évek végén megszülető magyar nyelvű folyóiratok már a nemesi mozgalomhoz álltak közelebb. Ilyen volt az első hazai magyar nyelvű folyóirat, a Magyar Museum (1788–1793), amelyet *Batsányi, Kazinczy* és *Baróti Szabó Dávid* hozott létre, és ilyen irányzatot képviselt *Péczeli József* komáromi *Mindenes Gyűjteménye* (1789–1792). De míg az első inkább irodalmi és világnézeti jellegű lap volt, az utóbbi általánosabb tartalmú ismeretterjesztő folyóiratnak számított. A Mindenés Gyűjtemény többek között sokat foglalkozott nevelési problémákkal is. Egyértelműen a nemzeti nyelvű kultúra és oktatás mellett szállt síkra. A szerkesztő igyekezett folyamatosan tájékoztatni olvasóit a legújabb külföldi pedagógiai eredményekről, fontosnak tartotta, hogy nevelési tárgyú könyveket ismertessen. Egy alkalommal például *Hellenbak Károlyné: Getreue Vatarweisung einer Mutter, an ihre einzige Tochter* című, 1763-ban Lipcsében megjelent könyvének magyarra fordítását szorgalmazza. A szerző – *Péczeli* szerint – „igen jártas a kül'földi leg-nagyobb Tudósok, *Tillótson, Rousseau, Kampe, Saltzman, Féder*, s' mások munkájában... Valójában megérdemelné ez a szép hasznos és gyönyörűséggel oktató munka, ha valaki találkoznék Hazánk' Kedves Tudósi között a'ki azt született Magyar Kis- és Leány Asszonykáink kedvéért Magyarra fordítaná, hogy minden édes Anya az abban adatott oktatás szerint nevelné Leányát.”

De ismertetett a lap egészen frissen megjelent külföldi szakmunkát is. Az 1789. december 2-i számban *Hofmann György Friderik* „Wie können Frauen zimmer frohe Mutter gesunder Kinder werden, und dabeí gesund und schön bleiben?” című, abban az évben napvilágot látott könyvéről írtak elragadtatással. A mű a nőnevelés kérdéseivel foglalkozik és rousseau-i alapokon áll. A szerző hangsúlyozta, hogy a nők elsőrendű feladata egészséges gyermekek világrahozatala. A gyermeket, életének első szakaszában az anyának magának kell táplálnia, gondoznia, nevelnie. Ha ezt elmulasztja, a gyermek nem fejlődhet egészségesen a továbbiakban. A szerkesztő hosszú jegyzetekben utal *Weszprémi István* hasonló témájú, de még 1760-ban Kolozsváron megjelent „A kised gyermekeknek nevelésekről való rövid oktatás” című művére. *Hofmann* könyvéről az a véleménye, hogy „megérdemelné e' szép munka, hogy Hazánk' tudós Orvosi közt találkozna valaki, a'ki ezt anyai nyelvünkre fordítaná.”

1790. őszén egy kortársnak, *Ebehard Rochow* brandenburgi földbirtokosnak nagy hírnévre szert tett iskoláját ismerteti a folyóirat. A *Tessedik Sámuelre* is hatást gyakorló *Rochow* népnevelési reformkísérletéről egy útirajz, valószínűleg *Anton Fridrich Büisching: Beschreibung seiner Reise von Berlin über Potsdam nach Reckhan. (Frankfurt – Lipcse, 1790.)* című műve alapján számoltak be. A folytatólagosan közölt írás

részletesen szölt a tanítás kérdés-felelet formájában történő módszeréről, a tanító személyiségéről, a felügyeletet gondosan ellátó földesúrról, aki a felvilágosodás szellemében törődött a népoktatással. A lap szerkesztője példaként állítja a hazai földbirto-
kosok elé *Rochow* kezdeményezését: „Ki-ki elgondolhatja, melly szerentsés változást szerezne ez az egész Országban, ha minden Földes-Urak olyanok vólnának, mint Rochow: ha az Oskolákra így viselnének gondot... Sok Földes-Urak pedig, a'mit sok-szor tsak egy estve el-báloznak vagy kártyáznak, azon egy Oskolát építhetnének.”

A köznép műveltségének gyarapítása a felvilágosodás korának alapvető kérdése volt. *Kovács Ferenc* mérnök 1789-ben egy hosszabb cikkben foglalkozott a *Mindenes Gyűjtemény* hasábjain „nyelvünk és nemzetünk pallérozásával”. A könyvolvasást általánosabbá kívánta tenni, mégpedig úgy, hogy a nép kezébe jó színvonalú és olcsó könyveket kívánt juttatni. A legsürgetőbb feladatnak „a falusi és városi apróbb Oskoláknak más és jobb rendbe hozását” tartotta, mert ezek „a pallérozott társaságoknak nevelőházaik.” Szót emelt a latin nyelvű oktatás ellen és élesen bírálta a „jött-ment oltsó Mesterek”-et, vagyis a képzetlen tanítókat. Azt javasolta, válogassuk meg azokat, akikre az ifjúság nevelését bízuk. Nézete szerint minden falusi gyermeknek kell iskolába járnia, a szegényeket tanítsák ingyen. A tananyagból falun teljesen iktassák ki a latint és tanítsanak a továbbiakban olyan tárgyakat mint pl. a magyar helyesírás, a történelem, a földrajz, a gazdaságtan. Ő is, talán éppen *Rochow* hatására, a földesurak támogatására számít leginkább a reformok megvalósításában: „És ha kivált a Földes Uraságok is egy kevéssé mélyebben méltóztatnának ezen dologba belé tekinteni vagy tekintetni; mert kinek is tzélozhat az egynek-egynek nagyobb hasznára és díszére, mint a Földes Uraságoknak.” (*Mindenes Gyűjtemény*, 1789. II. Negyed 362. o.)

A magyar közvéleményt ez idő tájt erősen foglalkoztatta az úgynevezett „normamódszer” körüli vita. A „normamódszer” *Ignaz Felbiger* Ágoston-rendi apát nevéhez fűződik, aki a népiskolai olvasástanítás területén egy sajátos új módszert vezetett be. A tanítók számára készült módszertankönyvbe, a „*Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen*” 1776-ban jelent meg Bécsben, amelyben módszerének lényegét foglalta össze. *Felbiger* egyszerű, rövid, világi témájú szövegeket vett fel olvasókönyvébe. Ezek feldolgozásához öt elv figyelembevételét és alkalmazását ajánlja a tanítóknak:

- 1) A tanítónak az osztály egészével kell foglalkoznia, a feladatokat a tanulóknak együttesen kell megoldaniuk.
- 2) Az olvasás begyakorlására az együttes olvasás módszere szolgál. 15–20 tanulóknak együtt kell olvasni a tankönyv szövegeit.
- 3) A tanítónak kérdésekkel kell ellenőriznie azt, hogy a tanulók megértették-e az olvasott szöveget.
- 4) Terjedelmes tankönyvi szövegek kívülről való megtanulását segíti az úgynevezett „kezdőbetűzés”.
- 5) Egy megtanulandó ismeretkör fogalmainak megnevezését, osztályozását, fölé- és alárendeltségi viszonyait táblázatos formában kell a tanulók elé tárni.

A normarendszer ezeknek az elveknek a megvalósítását jelentette.

Hazánkban is gyorsan terjedt a módszer, de alkalmazását nem fogadta egyértelmű helyeslés. Sokan, különösen a református iskolafenntartók, elutasították a normamódszer bevezetését és iskoláinkban történő alkalmazását.

A módszer körül évekig dúló vita a hazai folyóiratok hasábjain is helyet kapott. A *Mindenes Gyűjtemény* 1790 évi III. Negyedében a szerkesztő hosszan kommentálja *Kazinczy Ferenc* egyik beszédét, amelyet az író személyesen küldött meg a lap szerkesztőségének.

Kazinczy ebben az időben (1786 óta) mint a kassai tankerületi iskolák felügyelője működött. Sokat foglalkozott az oktatásügy kérdéseivel, így a normamódszerrel is. Péczeli üdvözli *Kazinczy* gondolatait: „... örömmel olvastuk, hogy a mellyeket minden okos Hazafijak Kárhoztatnak a Normában, ugyan azokat kárhoztatja ez az éles elméjű s a dokgoknak nem tsak külső hártáját, hanem belső valóságát néző Nagy Hazafi is.” (*Mindenes Gyűjtemény*, 1790. III. Negyed 168. o.)

A beszéd alapeszméje, amelyet mindig és minden fórumon hangoztatott *Kazinczy*, a nemzeti nyelv elsődlegességének alapvető kérdése. Itt is hangot ad annak a meggyőződésének, hogy „... a Polgári és Törvényes dolgok Magyarul folyhassanak ezentúl... és hogy az apróbb és nagyobb Oskolákban Magyarul tanítsanak mindent.” (*Mindenes Gyűjtemény*, 1790. III. Negyed 170. o.) *Kazinczy* oktatásmódszertani kifogásai is anyanyelvi kiindulópontúak. Kárhoztatja azt, hogy „hosszan könyv nélkül tanultatják meg a gyermekekkel, hogy kell az Át írni? Miből lesz az U. sat. még pedig olly szókkal, mellyeknek tudásokra először mathesis vagy a föld mérésének tudása kívántatik. Még e' tsak tűrhető volna, de ez nagyobb, hogy a' Magyar gyermek Németül tanulja meg könyv nélkül azt, hogy kell a Magyar Át írni. Két három levelet el-mond Németül úgy, hogy egy szót sem ért benne. Sír az emberben a lélek, mikor látja miképpen tettnek így az Istennek okos teremtsései szajkókká s merő bolondokká. Ez az oka, hogy sok Szülék panaszkodnak, hogy a' Normában kevésre mennek gyermekeik; mert ész nélkül tanulják, a' mit tanulnak is.” (*Mindenes Gyűjtemény*, 1790. III. Negyed 169. o.) A szabályzat alkotói szerint a német nyelv a felvilágosodást szolgálja. *Kazinczynak* erről az a véleménye: „Nékünk sokba lesz a megvilágosodás, ha az által Nemzeti nyelvünk s bélyegünk (character) eltöröltetik... Ha az Oskolákban mindent Németül tanulnak gyermekeink, és semmit se Magyarul, úgy három nemzetség alatt el fog töröltetni a mi Magyar nyelvünk és Nemzetünk.” (*Mindenes Gyűjtemény*, 1790. III. Negyed 170. o.)

A *Mindenes Gyűjteménynek* egy másik rövid híradásában arról olvashatunk, hogy Pozsonyban a teológusok oktatása és vizsgáztatása bizonyos tárgyakból latin helyett magyarul folyt a tanév során. Ennek kapcsán a szerkesztő nem mulasztja el megjegyezni:

„Valóban kívánni lehetne, hogy a' mit a Pozsonyi Semináriumban a nagy érdemű Professzor Urak már szokásba vettek; ugyan az gyakoroltatnék az apróbb oskolákban is. Ugy két-három esztendeig a szegény paraszt gyermekek többre mennének a nekik szükséges Tudományokban, mint most hat esztendeig. Hogy a protestánsok a Normától félnek, egyik fő oka, mert látják, hogy az a Haza nyelvét és a Nemzetet el fogja törölni. Taníttatnának tsak mindent Magyarul a Norma szerint, s maradnának

meg az Oskolák a régi vigyázók alatt, mindjárt könnyebben hajlanánk hozzá.” (*Mindenes Gyűjtemény*, 1790. III. Negyed 35. o.)

1790 őszén arról tudósít a lap, hogy a megyegyűlésen (Komárom megye) – többek között – az oktatásügyre vonatkozóan is fontos döntés született, nevezetesen az, hogy „A' Norma vagy új tanítás módja meg-tiltatott. A Kom. Direktor Uraknak meg-parantsoltatott, hogy ezután tsupán Magyarul és Deákul taníttassa az Oskolákat. A T. Vármegyének parantsolatja szerint a Német nyelv sehol sem fog taníttatni.” (*Mindenes Gyűjtemény*, 1790. III. Negyed 233. o.) A hírt nagy örömmel kommentálja a szerkesztő. Mint azt már oly sokszor kifejtette a lap hasábjain, ezúttal is leszögezi, hogy a nemzeti nyelvű oktatás a feltétele hazánk kulturális fejlődésének.

Ehhez a gondolatkörhöz kapcsolódik *Bertits Ferenc* írása, amelyet a *Mindenes Gyűjtemény* folytatásokban közölt. A szerző megpróbál választ keresni arra a kérdésre: „Mitől van az, hogy ebben a megvilágosodott században is, ebben a mindenféle tudományoknak tavaszában is a mi Magyar Hazánknak Literaturája elő nem mehet?” (*Mindenes Gyűjtemény*, 1790. IV. Negyed 174. o.) Nézete szerint kora oktatásügyének legfőbb hiányossága az, hogy az iskolázás korai szakaszában, de a későbbiekben sem szerettetik meg a gyermekekkel az olvasást, az irodalmat, a tudományokat. Hogyan is tehetnék ezt? Hiszen „a kezünkre bizottakat alig tanítottuk meg az AB-ot és BA-bát kiejteni, már erőszakosan kezdtük a fejekbe verni a latin grammatikát.” (*Mindenes Gyűjtemény*, 1790. IV. Negyed 175. o.) Így nem is várható el – szögezi le a szerző –, hogy az irodalom és a tudományok iránt érdeklődő, sőt esetleg ezeket művelő nemzedék nőjön fel. Az oktatásügy vezetőinek, az iskolákat irányító testületeknek és maguknak a mindennapi pedagógiai munkát végző tanároknak is hatalmas a felelőssége az egész magyarság jövőjének alakításában. *Bertits* az angol, a francia és a német példára hivatkozik. Ezek a nemzetek időben felismerték, hogy a nemzeti nyelven történő közoktatás az alapja a helyes irányú fejlődésnek, a nép művelésének, a tudományos és irodalmi élet virágzásának. Szerzőnk követeli:

„Adjunk a Hazai Nyelvnek elsőbbséget, mellyet eddig Nemzetünk kárára egy idegen foglalt el, oltuk azzal az olvasásnak és tanulásnak szeretetét gyermekeink szívébe... Szaporítsuk hasznos és gyönyörködtető írásainkat azon a nyelven, melly a Magyaroknak kényes, de nemes izlésű szívét s száját leginkább ketsegteti, és szemlátomást nevedetni fog azoknak a számok kik a tehetősebb lelkeket ébreszteni semmi ki-tehető úton módon se drágállják. Szabadítsuk ki a Deákság és más idegen nyelvek fogságából a kisdéd esztendőket, áldozzuk-fel gyenge tehetségeiket elviselhetetlen lántzaikból, eresszük, hadd futtathassák kényekre a Magyar pályán tüzes gondolatjokat, és rövid nap múlva tapasztaljuk, hogy a felséges elméknek s tuda tehetségeknak szint olyan Szülő Hazájok s Dajkájok Magyar Ország, mint az Égnek akár melly boldog sarka alatt fekvő tartomány.” (*Mindenes Gyűjtemény*, 1790. IV. Negyed 182. o.)

Az előzőekből kitűnik, hogy a felvilágosodás pedagógiai eszméi közül a nemzeti nyelven történő oktatás követelése és fontosságának kiemelése hazánkban különös hangsúlyt kap a XVIII. század utolsó évtizedében.

Íróink, tudósaink minden alkalmat megragadnak, a legkülönbözőbb fórumok adta lehetőségeket is kihasználják a magyar nyelvű oktatás eszméjének népszerűsítése ügyében. Más, neveléssel-oktatással kapcsolatos felvilágosult gondolatok is helyet kaptak természetesen a lapok, így a *Mindenes Gyűjtemény* hasábjain is. Foglalkoztak írások a gyermeki természet alapvető jóságának eszméjével, a nevelésbe vetett feltétlen hit kérdésével, korszerű erkölcsi és vallási elvekkel. Szóltak íróink a gyermeki lélek megismerésének szükségességéről, az ehhez igazodó oktatási-nevelési módszerek kimunkálásának fontosságáról, és sok egyéb olyan kérdéstről, amelyek ellepték a korabeli Európa filozófiai és pedagógiai irodalmát. Mégis, sajátosan a mi helyzetünkre jellemző módon nálunk a nemzeti nyelvű oktatást követelő írások kerültek túlsúlyba. Mint láthattuk, a *Mindenes Gyűjtemény* pedagógiai vonatkozású írásai hűen tükrözik ezt a tendenciát.

Átmeneti visszaesés után, a XIX. század második évtizedétől kezdve erőteljes fejlődésnek indult folyóiratirodalmunk.

Döbrentei Gábor szerkesztésében 1813-ban indult meg az *Erdélyi Múzeum*, 1817-ben Pesten a *Tudományos Gyűjtemény*. Ezek a folyóiratok már elméleti jellegű pedagógiai tanulmányokat is közöltek, előkészítve a reformkor korszerű nevelésügyi törekvéseit.

Irodalom

- Biester, J. E. (1797a): Plan zur Verbesserung der Bürgerschule in Marburg. *Berlinische Blätter*, augusztus 9. 189–192.
- Biester, J. E. (1797b): Einige Nachricht über die neuen Schuleinrichtungen in Frankreich. *Berlinische Blätter*, augusztus 9. 178–189.
- Campe, I. H. (1783): Plan zu einer allgemeinen Revision des gesammten Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. *Berlinische Monatsschrift*, 162–181.
- Campe, I. H. (1784): Fernere Nachricht von dem Fortgange der allgemeinen Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens, von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. *Berlinische Monatsschrift*, 515–536.
- Dezsényi Béla (1948): A Nova Posoinensia és az újságolvasók a XVIII. században. Magyar Századok, 1948. 142–163 és *Ratio Educationis*, fordította Mészáros István, Budapest, 122, 140 és 151.
- Fehér Katalin (1985): Nevelésméleti kérdések felvilágosodás és reformkori folyóiratainkban. *Magyar Könyvszemle*, 3–4. sz. 233–241.
- Gruner, J. (1804): Ankündigung und Aufforderung zu einer Pränumerazion für die Pestalozzischen Schulbürger. *Neue Berlinische Monatsschrift*, február 147–155.
- Himly, J. F. W. (1810): Pestalozzische Theorie und Pestalozzische Praxis. *Neue Berlinische Monatsschrift*, január 30–40.
- Himly, J. F. W. (1811): Über ein vorläufiges Wort der Pestalozzischen Wochenschrift, die Pädagogischen Mitteilungen betreffend. *Neue Berlinische Monatsschrift*, április 234–239.
- Kókay György (1964): *Pedagógiai vonatkozású cikkek az első magyar újságban*. Az Országos Pedagógiai Könyvtár 1962-es Évkönyve. Budapest. 90–96.
- Kókay György (1970): *A magyar hírlap- és folyóiratirodalom kezdetei (1780–1795)*. Budapest.
- Máté Károly (1947): *Sajtó és nevelés*. Budapest.
- Villaume, P. (1785): Was kann und darf man von den neuen Reformationen des Erziehungswesens erwarten und fordern? *Berlinische Monatsschrift*, június 346–558.

Fehér Katalin

Zedlitz, K. A. (1787): Vorschlage zur Verbesserung des Schulwesens in den königlichen Landen.
Berlinische Monatsschrift, augusztus 97–116.

ABSTRACT

KATALIN FEHÉR: EDUCATIONAL ISSUES IN THE FIRST HUNGARIAN NEWSPAPERS AND JOURNALS

Beginnings in the late 18th century the Hungarian press discussed educational issues intensively. The present study reviews articles published in the early newspapers and journals. As an introduction, articles from well-known and widely read German and Austrian journals are quoted that served as a model for Hungarian authors and editors. The first newspaper in Hungarian, the *Magyar Hírmondó*, launched by Mátyás Rát in Bratislava in 1780, published numerous articles touching on educational issues. Some of these writings reviewed new publications about education, while others reported on educational trends in Hungary and abroad. From among the first Hungarian periodicals, articles of the journal *Merkur von Ungarn*, edited by Márton György Kovacsics, are discussed. The author then reviews some significant writings from the *Mindenes Gyűjtemény*, published in Hungarian in Komárom between 1789–1792. The study provides an overview of the educational issues that engaged the attention of the Hungarian public in the late 18th century.

MAGYAR PEDAGÓGIA 95. Number 3–4. 279–292. (1995)

Levelezési cím / Address for correspondence: Fehér Katalin, H – 1075 Budapest,
Kazinczi u. 23–27.

EGYHÁZI ISKOLAINDÍTÁS ÉS AZ ÁLLAM AZ ELSŐ PARLAMENTI CIKLUS IDEJÉN

Nagy Péter Tibor

Oktatókutató Intézet

Az első többpárti parlamenti választásokat követő parlamenti ciklus egyik legfontosabb oktatás- és társadalompolitikai kérdése volt az egyházi iskolaindítás kérdése. Nem egyszerűen arról van szó ugyanis, hogy a rendszerváltás természetes eredményeként szabadabbá vált az iskolaalapítás és ezzel a szabadsággal többek között az egyházak is éltek, hanem arról, hogy a kormányzat oktatás- és egyházpolitikája középpontjába helyezte azt a törekvést, hogy növekedjen a történelmi egyházak által fenntartott intézmények aránya. *Boross Péter* belügyminiszter, majd miniszterelnök maga foglalt úgy állást, hogy kívánatosnak tartja, hogy a magyar közoktatásban az egyházi iskolák aránya érje el a 20%-ot.

Az államosítás megkérdőjeleződése

A történelmi múlttal való szembenézés – *Pozsgai Imre* köréből irányított – részeként a korszak vezető reformlapja, a Magyar Nemzet cikksorozata a *Pócspetri-* és a *Mindszenty-ügyet* párhuzamos történetként mutatta be, előkészítve a közvéleményt „az egyházi iskolák államosítása beleillik a Rákosi-rendszer-féle törvénytelenségek sorába” később kimondott elvéhez. Ezt az állítást azért kellett alaposan előkészíteni, mert a hetvenes évektől a történelmi tanulmányok és visszaemlékezések – még a negyvenedik évfordulón, 1988-ban is – nem a szocialista forradalom győzelmeként, hanem az elmaradt polgárosodás „behozásaként” értékelték az iskolaállamosítást.

Az erősen kompromittálódott ÁEH helyett az egyházakkal kapcsolatos ágazati politika mindinkább a Művelődési Minisztériumba helyeződött. *Glatz Ferenc* művelődési miniszter és a katolikus gimnáziumok vezetői között nagy nyilvánosságot kapott levélváltás zajlott, s a katolikus és református egyház köreiből már ekkor számolni kezdtek államosított ingatlanok sorsával. „Az egyházi ingatlanok visszaadása nemzeti érdekünk.” – nyilatkozta a kultuszminiszter 1989 nyarán Mogersdorfbán, ősszel – a Fasori Evangélikus Gimnáziumban megtartott országos évnyitó után – pedig már megbeszélést tartott katolikus főpapokkal az ingatlanok leendő visszaszolgáltatásáról. (*Magyar Hírlap*, 1989. július 5–6. o.; *Magyar Nemzet*, 1989. október 11; 3. o.)

Az első oktatási célokat szolgáló ingatlanátadások még a külpolitikai nyitással is összefonódtak, az elsőként megnyílt fasori evangélikus gimnáziumot *George Bush* amerikai elnök is meglátogatta (*Tér-kép*, 1989. 23. 12. o.). Amerikai-magyar reformá-

tus egyházi alapítvány született a sárospataki gimnázium támogatására, s a rendszerváltásban közismerten aktív amerikai nagykövet, *Mark Palmer* is aktívan közreműködött (*Tér-kép*, 1989. 37. október 12. 7. o., *Magyar Hírlap*, 1989. szeptember 28. 2. o.) Szintén külföldi segítséggel szerveződtek újjá a kalocsai iskolanövérsek (*Magyar Hírlap*, 1989. szeptember 18. 3. o.).

Az iskolavisszaigénylés elsőnek a budapesti Móricz Zsigmond Gimnáziummal kapcsolatban merült fel. A református egyház kifejezetten világi, részben emigráns értelmiségi csoportok szorgalmazására 1989 januárjában igényelte vissza a volt Baár-Madast, s a pozitív válasz októberre meg is érkezett (*Vasárnapi Hírek*, 1989. január 29.; *Esti Hírlap*, 1989. október 4. 4. o.). Igazgatónak a szabadgondolkodó református értelmiség egyik vezető alakját, a szekularizált értelmiségi körben is nagyrabecsült történelmi nevet viselő *Bibó Istvánt* kérték fel (*Mai Nap*, 1989. október 13. 7. o.).

Jellemző azonban, hogy a református egyházzal történt megegyezés az iskolaépület tulajdonosának, a fővárosnak együttműködése nélkül történt, a Fővárosi Tanács illetékes elnökhelyettese a sajtóban bírálta a minisztert (*Esti Hírlap*, 1989. november 29. 2. o.). A Móricz Zsigmond Gimnázium számára új iskolaépület teremtése végül is csak központi forrásból volt lehetséges. Ebből az esetből világosan látszik, hogy azok a konfliktusok, amelyek az 1991-es egyházi ingatlantörvény után kirobbantak, nem pusztán a keresztény értékeket követő kormányzat és a liberális önkormányzatok akcidentális, vagy éppen ideológiai ellentétéből fakadnak, hanem a szervezetszociológiai értelemben eltérő érdekek megjelenési formái. 1989-ben – nemzetiek és liberálisok nagypolitikai ellentétét és az önkormányzati törvény megszületését megelőzően – már szemben állt egymással a jó állam-egyház viszony érdekében anyagi gesztusokra kész kormányzati érdek és a konkrét iskolák működtetéséért felelős, a konkrét helyi társadalommal számolni kénytelen helyi érdek megjelenítője.

Míg a neves iskolák költöztetéséért, összébbszorulásáért a helyi elitek láthatóan nehezteltek a kormányzatra és az egyházakra, addig kisebb tekintélyű helyi iskolákról – nemcsak az épület, de az *intézmény* átadásáról is szívesen tárgyaltak a helyi tanácsok. Ez évben fogalmazódott meg a katolikus egyház iskolaiigénye Makón, a reformátusé Pápan (*Mai Nap*, 1989. július 23. 6. o.; *Magyar Hírlap*, 1989. november 1. 7. o.).

Az egész ingatlan-intézményvisszaadásos logikával kapcsolatban 1990 tavaszán az egyetlen aggodalmas hangú cikket egy kiségyházi vezető, későbbi SZDSZ-es képviselő, *Iványi Gábor* jelentette meg. Arról írt, hogy az önkormányzatokra kellene bízni, mit és mikor adnak vissza az egyházaknak (*Magyar Hírlap*, 1990. május 31. 3. o.)

Az ingatlanvisszaadás előrejelzésével párhuzamosan – a rendszerváltás természetes részeként – *Németh Miklós* miniszterelnök felmondta az állam és egyház 1950-es megállapodását, mely korlátozta a felekezeti iskolák számát. Az 1985-ös oktatási törvény 1990 eleji módosítása az egyházak alanyi jogává tette az iskolaalapítást. Közel sem volt ennyire természetes azonban az egyházfinanszírozási rendszer megváltoztatása – ennek sem általánosan elfogadott demokratikus nyugati modellje, sem könnyedén követhető magyar hagyományai nem voltak. 1989 elején *Pregun István* szabolcsi képviselő interpellált az egyházi iskolák állami támogatása ügyében. (Addig egyötöd részben a 200 milliós államsegélyből fedezték az egyházak iskoláik szükségleteit, s négyötödrészt saját forrásból, külföldi adományokból működték). Az 1990-re vonatkozó költségvetési

törvény az állami iskolák támogatásának felét ajánlotta fel a magán- és egyházi iskoláknak. *Pregun* ezt decemberben még kedvezőnek találta, de az 1990/III tv. tárgyalásakor már diszkriminatívnak minősítette. A költségvetést módosították tehát, s azon érv ellenére, hogy az egyházaknak van más forrásuk – akár tandíj is – egyenlősítették az állami és egyházi iskolák államtól kapott támogatását. *A minisztérium már ekkor – azaz a választások előtt – felismerte, hogy az egyházi iskolafenntartóval kötött különmegállapodás jelentős befolyást, mérlegelési jogot biztosít a tanügyigazgatásnak.* Az 1990-es oktatási törvény szerint a helyi tanács vagy az Művelődési Minisztérium dönti el, hogy az adott településen az állami oktatás feladatainak ellátásához kell-e magániskola, s a Művelődési Minisztérium egyes munkatársai szerint a támogatás csak az Művelődési Minisztérium engedélyének birtokában járt (*Heti Világgazdaság*, 1990. 23. június 9. 19. o.). Az egyházakról szóló 1990/IV. törvény azonban végül megszorítás nélkül garantálta a teljes normatívát az egyházi iskolafenntartóknak. (Tehát nemhogy mérlegelési jogot nem hagyott az MM kezében, ami az egyház és állam elválasztásából következett, hanem annak, az Európa német hagyományú területein érvényes joggyakorlatnak sem engedett teret, amely bizonyos normatív feltételekhez – például tandíjmentességhez, az állami tanterv elfogadásához stb – köti a teljeskörű állami támogatást.)

Az elszalasztott pillanat

A választások után, ahogy ez várható volt, felgyorsult az egyházas értelmiség iskolaszervező aktivitása. Ekkor szalasztódott el az a történelmi pillanat, amikor „az egyházi jellegű iskolára való társadalmi igény” és „az egyházi tulajdon reprivatizációja” még szétválasztható volt. Ezt a rövid ideig fennálló és később oly sokak által hiányolt kettősséget legjellegzetesebb módon az „Arany János-ügyön” tanulmányozhatjuk. A XII. kerületi Keresztény Értelmiségi Szövetség igényfelméréssel ellátott kérelmet nyújtott be iskolaszervezés, „iskolaátvétel” végett. A magyar politikai köztudatban még nem létezett az iskolaépület/iskolaintézmény logikus szétválasztása, így ezek a kérvények az Arany János iskolát kérték vissza. Nem tudható, hogy a kerület segítőkészsége esetén – még az önkormányzati választások előtt – mi történt volna, ha új iskola alakul, vagy a régi kimenő rendszerben átalakul, a kerületi tanács elutasította az igényt. Ezután szerzett az egyesület tudomást arról, hogy a Szűz Mária Társaság visszaigényli „az Arany János” épületét, s megállapodtak velük a két igény összekapcsolásáról – igénybe vették továbbá a kerület MDF-es képviselőjének segítségét. Azaz helyi – megalapozott vagy kevéssé megalapozott, de mindenképpen létező – iskolaigényügyből a felek türelmetlensége és megegyezésképtelensége miatt reprivatizációs illetve pártpolitikai ügy lett (*Heti Világgazdaság*, 1990. 21. május 26. 73. o., *Magyar Hírlap*, 1990. június 5. 7. o.).

Az állatorvosi ló esete tovább folytatódott, amikor már egyértelműen a meglévő iskola szellemiségének átalakulásáról volt szó. Hiszen az MKM illetékes főosztálya – amelynek vezetője egyébként az ismert tanügyi jogász, *Szűdi János* volt úgy foglalt állást, hogy az a szülői jog, hogy a szülők megválaszthatják az iskolában folyó nevelést, nem jelentheti azt, hogy meglévő állami iskola szellemiségét határozhatják meg.

Ezzel mintegy sugallta, hogy a reménytelen harc helyett a szülők kezdjenek magániskolaalapításba – maga a miniszter viszont támogatásáról biztosította az akciót (*Heti Világgazdaság*, 1990. 23. június 9. 19. o.)!

Az egyedi ügyön túlmutat, hogy ez év szeptemberében a KDNP politikája közép-pontjába helyezte a keresztény szellemiségű önkormányzati iskolák védelmét. Ekkor már ténylegesen működött a hajdúdorogi görögkatolikus, mosonmagyaróvári római katolikus, pesthidegkúti ökumenikus iskola. Mi több, a kereszténydemokraták állami fenntartású felekezeti iskolák létesítéséről tettek javaslatot. (Az önkormányzati, állami, egyházi, és magániskolák mellett eképpen új iskolatípus jött volna létre (*Heti Világgazdaság*, 1990. 39. szeptember 29. 74. o.).

Feltűnő módon az erről folytatott tanácskozásokon a parlamenti pártok közül egyedül az MDF nem jelent meg, s ez – együtt a Miniszterelnökség egyházügyi államtitkári pozíciójának átengedésével, az egyházi ingatlantörvény KDNP-s igazságügyi államtitkár által történt előterjesztésével egyre több politikai elemzőt arra a felismerésre készítetett, hogy az egyházpolitikát és az egyházi iskolák kérdését a legnagyobb kormánypárt mintegy „leadta” koalíciós partnerének – itt az FKGP és a földkérdés analógia merült fel (például: *Magyar Hírlap*, 1991. május 4. 3. o.).

Eredetileg az önkormányzati iskolákban megindítandó felekezeti oktatás elutasítása/joga körül zajlott a *világnézetsemlegesség vita* is. Nem véletlen, hogy ennek felmerülése a KDNP, illetve a katolikus püspöki kar által vereséggként megélt (1990 nyári) hittanügyi kompromisszum, illetve a parlament azon döntése utánra esik, amikor az új parlament nem volt hajlandó tárgyalni a Németh-kormány hagyatékából maradt törvénytervezetet az egykori egyházi ingatlanokkal kapcsolatos értékesítési moratoriumról. Utóbbi okát, ami megítélésem szerint az, hogy az önkormányzatok leendő, kormánypártinak remélt elitje mozgásterét nem akarták előre korlátozni, az MDF vezetése még KDNP-s szövetségésének sem árulta el (*Heti Világgazdaság*, 1992. 45. november 7. 41. o.).

Az egyházi ingatlan-törvény tervezet és a hozzákapcsolódó értékesítési moratórium csupán azután vált igazán sürgőssé, hogy az önkormányzati választásokon – az 1990 nyári várákosásokkal diametriális ellentétben – a koalíció pártjai vereséget szenvedtek. A kétharmados önkormányzati törvényben biztosított széleskörű fenntartói jogok ugyanis valószínűvé tették, hogy az egyházas szellem az önkormányzati iskolák nagyobbik részében akkor sem fog érvényesülni, ha ezt a törvény egyértelműen nem zárja ki. (Mi több, a KDNP és a Keresztény Pedagógus Kamara az önkormányzatokban még évek múlva is a „régirend” képviselőt látta.)

A kormány még az év vége előtt nyilvánosságra hozta, hogy be fogja terjeszteni az egyházi ingatlanokról szóló – funkcionális logikájúnak ígért – törvényjavaslatot (*Magyar Hírlap*, 1990. dec. 13. 1. o.).

Az 1991-es egyházi ingatlantörvény és a politikai erők

Mint az 1991 tavaszán és nyarán kibontakozott vitából kitűnik, a kormányzat az egyházi oktatás alapjait elsősorban az egykori ingatlanok átadásával kívánta megteremteni. Ezt olyan magas szintű, stratégiai politikai kérdésként kezelte, hogy az ön-

kormányzatok nem kaptak egyetértési jogot az iskolaingatlanok átadásának kérdésében. Ez az álláspont mindhárom ellenzéki párt egyöntetű elutasításával találkozott, sőt az MDF egyik képviselője (*Varga János*) is nyújtott be olyan módosító indítványt, mely az egyetértési jogot az önkormányzatok számára kívánta fenntartani. Az önkormányzatok természetesen ragaszkodni szerettek volna egyetértési jogukhoz, ennek lényeges dokumentuma a Budapesti Közgűlés *Sáska Géza* vezette Oktatási Bizottsága és *Nagy Gábor* vezette Emberjogi Bizottsága által kezdeményezett és a Közgűlésen elfogadott határozat. Szintén figyelemre méltó, hogy a Református Egyház zsinati határozata csak akkor támogatja az iskolaindítást, ha az iskola ahhoz az önkormányzat egyetértő nyilatkozatát bírja (*Reformátusok Lapja*, 1991. 33. 5. o.).

Amennyiben az önkormányzat és az egyház nem tud megegyezni, törvény szerint az ügy kormánybizottság elé kerül, mely elrendeli az ingatlanok – funkcióvesztés esetén kárpótlással történő – átadását. A kritikusok rámutattak arra, hogy az ágazati érdekvédelem e bizottságban elégtelennek tűnik, hiszen annak elnöke a Miniszterelnöki Hivatal egyházi ügyekkel megbízott államtitkára. A bizottság nem érdekelt abban, hogy megkövetelje az ingatlanátvevő egyháztól, hogy abban továbbra is közoktatási tevékenységet folytasson, de ha ezt meg is tenné, egyelőre senkinek nincs módja ezen kötelezettség nem teljesítését szankcionálni.

Politikai vita folyt azon is, hogy az egyházi ingatlanok kormányzati szétosztása valóban pusztán egy méltányos gesztus a kormányzat részéről – ahogy ezt a kormánypártok állították, vagy pedig bizonyos számítás, politikai befolyásolás eszközt találhatja meg ebben a kormányzat, ahogy ezt a FIDESZ (*Fodor Gábor* beszédében és széles körben terjesztett Hét Pontjában) állította, s egyfajta „vallási tervgazdálkodás” a cél, ahogy ezt az SZDSZ vezérszónoka, *Mészáros István László* mondta.

Az ellenzéki politikai, gazdaságpolitikai kritika többek között az egykori egyházi iskolák ingatlanforgalmának befagyasztására vonatkozott. Ehhez olyan gazdasági körök és szakértők is csatlakoztak pártállástól függetlenül, akik a növekvő ingatlanpiac pozitív hatását hangsúlyozták.

Az egyházi törvényben nem sikerült a funkcionalitás elvét megfelelően biztosítani. A törvény ugyan kimondja, hogy csak funkcionálisan lehet ingatlant visszaigényelni, de semmilyen szankciót nem tartalmazott arra nézve, mi történik, ha az új tulajdonos végül mégsem iskolát indít ott, ahol eredetileg azt akart, hanem valami féle gazdasági tevékenységet („ez a törvény kárpótlási törvény”-mondta egyébként *Pálos* államtitkár két esztendővel később).

A pedagógus-szakszervezetek felhívták a figyelmet arra, hogy a törvényben leszögeztetett fokozatosság bizonytalanságot teremt az iskolákban, s nem lesz kiszámítható, hogy azok mikor kerülnek átadásra, ez pedig lebénítja az adott iskola mozgásszabadságát a helyi társadalomban, érdekeltté teszi az önkormányzatokat, hogy ne költsenek az épületre, s arra ösztönzi a pedagógusokat, nézzenek másik, biztosabb munkahely után.

A FIDESZ javaslata szerint törvénybe kell foglalni, hogy egy világnézetileg semleges iskolának minden helységben maradnia kell. Ezt az alapvető eötvösi elvet feltehetően a kormányzópártok számos képviselője is elfogadta és csak kiélezett politikai vita miatt került sor az erre irányuló ellenzéki javaslat elutasítására. A „történelem”, legalábbis az elmúlt három év politikátörténete igazolta az ellenzék aggodalmait.

Bebizonyosodott a katolikus püspöki kar azóta elhangzott nevezetes választási nyilatkozatával, a *Seregély István* érsek környezete által megindított *vállaltan* választási lappal, hogy *Fodor Gábor* gyanúja az egyházak politikai megvásárlásának szándékáról nem volt alaptalan, s az egyházfinanszírozási ügyekben kirobbant botrányok bizonyítják, hogy nem volt erős *Mészáros István László* azon kijelentése, hogy egyfajta „vallási tervgazdálkodás” a cél.

Az ellenzék aggodalmát, tudniillik, hogy a kormánybizottságban majd politikai mérlegelés történhet a visszaadandó egyházi ingatlanok sorrendjéről, az MKM egy ideig azzal utasíthatta el, hogy az egyházak szabják meg a sorrendet, de a kárpótlási összeg szűkössége – és a törvény betartásának kényszere, ti., hogy az egyházi követelések évi tíz százalékát darabszámra és nem értékben kell teljesíteni –, már 1992 vége-re, 1993 elejére felborította az egyházak által javasolt sorrendet és politikai-hivatali mérlegelés tárgyává tette az ingatlanvisszaadást.

A nagyegyházak arra szólították fel lelkészeiket, hogy az egyiskolás helységek ne szorgalmazzák az iskola átvételét, s a közvéleménykutatások szerint az egyiskolás települések lakossága – noha körükben volt a legtöbb egyházat követő vallásos, illetve kormánypárti szavazó – egyértelműen helyeselte ezt az elvet. Ennek ellenére például 1992-ben Zalában lehetett ilyen törekvéssel találkozni (*Magyar Nemzet*, 1992. december 3. 12. o.). A formálisan többiskolás, de gyakorlatilag egyiskolás Dabas-Sári esete, az egyébként erősen egyházas beállítottságú szülők szembeszállása az iskolaátadással, s a „megoldásként” felépült fal bizonyítja az aggodalom indokolt volt.

Az egyházak reagálása

A kritika arra is felhívta a figyelmet, hogy az ingatlantörvény az egyházi megújulási folyamatot, a „feudális vonások” (*Várszegi Asztrik* pannonhalmi főpát kifejezése) felszámolását akadályozza, hiszen a hívők kinyilvánított akarata helyett az egyházi hierarchiát hozza döntő pozícióba, a hívők az iskolát püspökeiktől kapják. A törvény ezzel is háttal fordított az eötvösi elképzelésnek, mely a katolikus autonómiát – azaz a hívők és alsópapság demokratikus beleszólását az egyház világi (s persze nem teológiai, ami magával a katolicizmussal ellenkező) – éppen az iskolaügyön keresztül látta megvalósíthatónak.

Az aggodalom az utóbbi – és persze az egyházak „túlvállalása” – következtében elérte azt a szintet, hogy miközben a nagyegyházak vezetése a kormánykoalíció mellé állt, a nagyegyházakon belül ellenzékinek számító lelkészek és világi értelmiségiek immár nyíltan szembefordultak a törvénnyel, s a koalíció egyházpolitikájával. A napi sajtón kívül elsősorban az Egyházfórum, a Mérleg (a Pax Romana lapja), az Igen, a Zsinati kör publikációi, valamint az Egyház és Világ biztosítottak publicitást ezeknek a véleményeknek.

Az egyházak „túlvállalása” még azokat is aggodalomra készítette, akik nem értettek egyet azzal az interpretációval, mely az egyházak modern társadalomban betöltött feladatában – II. vatikáni zsinati, illetve a holland és német protestáns teológiát követő módon – a karitatív-diakonikus és nem az iskolafenntartó-pasztorációs funkciót hangsúlyozta. Sokan, köztük *Korzenszky Richárd*, az egyházi iskolák MKM-alkalmazott, de

eredetileg bencés paptanár biztosa, aggódtak, hogy a megfelelő számú pedagógus híján egyszerűen táblacsere lesz az egyházi iskolák indítása. Mások a kifejezetten elkötelezett szellemiségű tanulógardát határozták meg a sikeresen működő és „valóban egyházas” iskola indítófeltételéül. A „meglévő intézmények erősítése, vagy újabb intézmények alapítása” XVI. század óta élő és az 1850-es évektől akut probléma az egyházakban. Az erőtartalékok végességéből többek – például *Ritoók Zsigmond* református főgondnok szerint is – bizonyos oktatási funkciókról, például az egyházi tanítóképzésről való ideiglenes lemondás és ehelyett kollégiumszervezés következne (*Egyház és világ* 1993. 10. o.). Hasonlóképpen az egyetemalapításban is két álláspont létezett: az önálló egyetem alapításának költségesebb és ingatlanigényesebb koncepciója, melynek megvalósítása lett a Pázmány Péter Katolikus Egyetem, és a meglévő tudományegyetemre való betagozódás koncepciója, ami a szegedi kísérletben manifesztálódott.

„A törvény sok tekintetben zsákutcába vitt bennünket... Aki visszakér az népszerűlen, s még a legártatlanabb is gyanúba keveredik. Másrészt a társadalomban zavarokat okoz egyik másik intézmény kiiktatása és új szellemben történő újraindítása” – nyilatkozta *Várszegi Asztrik* (*Igen*, 1993. október 29. 22. o.). Ő, a legmodernebb gondolkodásának tartott magyar főpap mozgásterének korlátját jelzi, hogy az egyiskolás települések kérdésében csak aggodalmas, de nem zárja ki az iskolavisszaigénylést.

Ezek az álláspontok azonban rendre kisebbségben maradtak, erről persze nem csupán az ingatlantörvény és a parlamenti pénzelosztás logikája tehet, hanem az egyházzociológiai helyzet is: *Tomka Miklós* adatai szerint „a városi közép- vagy felsőfokú végzettségű fiatal felnőttek, akik a kevésbé intézményfüggő, újszerű vallásosságot képviselik, Nyugat-Európában 20–25%, Magyarországon csak 15 %-ot képviselnek a vallásosak között” (*Heti Világgazdaság*, 1993. 32. augusztus 7. 32. o.). A vallásos hitek és attitűdök a maradék hetvenöt vagy nyolcvanöt százalékot tekintve is Magyarországon sokkal tradicionálisabbak, mint Nyugat-Európában, ahogy erre *Szántó János* (1992) szociológiai felmérése rámutatott.

Az egyházak és az egyházas értelmiség köreiben talán éppen ebből következően az aggodalmakat negligáló vélemények is vannak: *Lukács Tamás* KDNP-s képviselő az átadás meggyorsítását ellenző érvek sorából lényegtelennek tekintette, hogy hány iskolát tudnak az egyházak működtetni (*Magyar Hírlap*, 1992. május 11. 4. o.). A káderhiányt („a magyar egyház nem bővelkedik tehetségekben” – vélekedik *Kada Lajos* érsek és *Ternyák Csaba* a püspöki kar titkára (*Heti Világgazdaság*, 1993. 9. február 27. 98. o.)), sokan nem tekintik akadálynak a visszaigényléseknél.

A protestáns kultúregyesület titkára, *Tőkéczi László* – noha szélsőségesen elitisztikusra formálná a református iskolaügyet – nem gondolkozik az ingatlanvisszaigénylések visszafogásában.

A tényleges iskolaigénylésekről döntő püspököktől pedig igazán nem várható el a „lemondás” attitűdje, ahogy *Vég Gábor* a fővárosi ingatlanegyeztető bizottság SZDSZ-es elnöke igen empatikusan rámutatott: egyetlen püspök sem vállalhatja, hogy milliárdos vagyronról, nyolcszázéves tradíciókról lemondjon egy, hite szerint néhány évtized alatt leküzdhető káder- és igényhiány érvére. A korlátokat a törvénybe kellett volna (egy törvénymódosításba kellene) beépíteni (*Magyar Hírlap*, 1992. december 15. 7. o.).

Az ingatlanigények hatása az oktatáspolitikai fordulatára

Az igénylési processzusban hatezernél több ingatlant kértek vissza a történelmi egyházak, ezekben 1304 általános iskola, 321 óvoda, 61 gimnázium, 51 szakközépiskola, 11 szakmunkásképző, 34 kollégium működött (*Magyar Hírlap*, 1991. november 6. 4. o.).

Az egyházi ingatlanokról szóló törvény tehát lényegében a kormánypártok vallásos köreinek és a nagyegyházak hierarchiájának megfelelő szövegezésben született meg. Feltehetően ennek köszönhető, hogy az MKM – a vallásos oktatást garantálva látván a leendő egyházi iskolákban – belenyugodott abba, hogy az önkormányzati intézmények világnézeti semlegességét törvény biztosítsa – így kerülhetett be e szó az 1991 novemberében forgalomba kerülő oktatási törvénykoncepcióba.

A koncepció a leendő – az elképzelések szerint nagyszámú – egyházi iskolának sajátos jogokat adott, s a magániskolákhoz képest lehetővé tette a minisztérium és az érintettek különmegállapodását s az igazgatási felügyeletet az egyházra bízta.

Közben azonban elkészült az első összesítés az MKM-ben. Ebből kitűnt, hogy még ha az önkormányzatok „simán” át is adnák intézményeiket, mindenképpen óriási funkcióvesztés következik be, hiszen az egyházak mindössze 752 általános iskola működtetését tervezték, miközben a visszaigényelt épületekben 1304 működött, mindössze 167 óvodáét, miközben a visszaigénylés 321 működőt érintett volna. Ezekben a hónapokban világossá vált, hogy az önkormányzatok igen sok ingatlanért fognak kártérítést kérni, s hogy a pénzügyi kormányzat által az adott évre engedélyezett egymilliárdos kártérítési alap bizony szinte semmire nem lesz elég. – Hasznosabb lett volna az önkormányzati vagyon átadása előtt egy 3–5% tartalékalapot képezni az önkormányzatoknál, melyből az adott településen ki lehetett volna elégíteni az egyházak kárpótlási igényeit – sajnálkozott utólag a KDNP-s miniszterelnökségi államtitkár – (*Heti Világgazdaság*, 1992. 45. november 7. 41. o.). Mások szerint az önkormányzati vagyon ekkora kiszáradását is kilátásba helyezte egy értekezleten, de ezt ő maga cáfolta.

Az ingatlanigénylések országos összesítéséből véleményem szerint az következett a kormányzat számára, hogy a funkcióvesztésre hivatkozás lehetőségét csökkenteni, illetve a mégiscsak önkormányzatinak maradó iskolák keresztény szellemiségét biztosítani kell.

Ezért maradt ki a világnézeti semlegesség fogalma az 1992 január 14-i tervezetből. Nem szabad persze figyelmen kívül hagynunk, hogy a magyar kultúrharc másik két területén a hadsereg és a média kérdésében is ekkor élesedett ki a helyzet (*Magyar Hírlap*, 1992. január 27. 1. o.; *Magyar Hírlap*, 1992. február 25. 8. o.). Különbség a két tervezet között a következő:

„A központi állami, illetve önkormányzati nevelési oktatási intézményekben a nevelés és oktatás világnézeti semlegesség elvén szerveződik. (1991. december)

A nevelési, nevelési-oktatási, oktatási intézményekben a nevelés és oktatás a lelkiismereti szabadság és a különböző világnézetűek közötti megbékélés elvén szerveződik.” (1992. január)

A különbség tehát nemcsak a semlegesség és a megbékélés közötti különbség miatt volt fontos (azaz a vita igazi tartalma nem a semlegesség, mint *kifejezés* körül zajlott), hanem amiatt, hogy az 1991-es koncepció külön szabályozta a közintézmények szellemiségét, az 1992-es pedig együttesen az egyházi és közintézményekét. Az önkormányzati iskolák változás nélküli átvételét ez tette volna lehetővé és kizárta volna a kártérítést.

Az önkormányzati és szakszervezeti oldal 1992. április 3-án javasolta az OÉF-nek, hogy törvény mondja ki: „Az Önkormányzati Törvényben az önkormányzatok számára megállapított ellátási kötelezettség világnézeti szempontból semleges oktatási-nevelési intézményben teljesíthető”. Ezzel szemben a kormány fenntartotta azt az elképzelését, hogy „Az állami és önkormányzati nevelési-oktatási intézmény világnézeti alapon nem tartható fenn és nem működtethető, lakossági igény esetén a települési önkormányzatnak megállapodást kell kötnie a világnézeti alapon működő fenntartóval”. (A megállapodási kötelezettség – ami a kétharmados ÖTV-t is sértette, elfogadására tehát nem sok remény volt – lehetővé tette volna, hogy kártérítési kötelezettség nélkül kerüljenek át iskolák az egyházakhoz. A lakossági igény fogalma ebben azért volt hasznos, mert nem a konkrét iskola szülőinek többségét, hanem egy egyházi iskolára való – feltehetően az adott településen lakó – tanuló elég lett volna az eljárás megindításához. Világnézeti alapú fenntartó lehetett egyébként alapítvány is – ahogy a kispesti iskolabotrány igazolta. – *Magyar Hírlap*, 1992. május 5. 4. o.)

Közben a közvéleményt egyre intenzívebben foglalkoztatták az egyházi visszaigénylésekkel kapcsolatos konfliktusok, a budapesti Deák tér és Miskolc, vagy éppen Debrecen ügyei. Világossá vált, hogy a kiváltási összegekre nemcsak akkor van szükség, ha az önkormányzatok akarják megőrizni az intézményt, hanem akkor is, hogyha az intézmény pedagógusai, vagy a szülők, diákok nem akarják, hogy „átadják őket” az egyháznak. Ezekben az esetekben ugyanis a pedagógusok, illetve szülők képesek voltak megszerezni a legfontosabb napilapok támogatását ügyükhöz. Az SZDSZ pedig jószolgálati bizottságot létesített az iskolakérdés rendezésére (*Magyar Hírlap*, 1992. április 10. 4. o.). A korábban példaértékű – már az ingatlantörvényt megelőzően ingatlanátadásokhoz vezető – szegedi gyakorlat is a város és szeged-csanádi püspökség közötti háborúskodássá vált, bár a többi egyházzal sikerült fenntartani a liberális önkormányzat jó viszonyát (*Magyar Hírlap*, 1992. április 10. 5. o.). Pécssett ugyan kártérítési igény nélkül adta vissza az önkormányzat az ingatlanok egy részét, de a FIDESZ-frakció hevesen támadta ezt (*Magyar Hírlap*, 1992. június 18. 5. o.).

A KDNP kénytelen volt megállapítani: az egyházaknak minden egyes iskola visszaadásáért harcolniuk kell (*Magyar Hírlap*, 1992. május 6. 3. o.). Világossá vált, hogy az önkormányzatokkal szemben rövid idő alatt erőből nem lehet célt érni, valamint az egyházi ingatlantörvény módosítását – ekkoriban még egyértelműen – kilátásba helyező politikai pártok várható győzelmétől is tartaniuk kell, így a KDNP kívánságára – sajtóinformációk szerint a KDNP ennek függvényévé tette az 1993-as évre szóló költségvetés megszavazását – radikálisan megemelték az önkormányzatok kárpótlására rendelkezésre álló összeget, ami az 1993-as évben az ingatlanvisszaadások gyorsításához vezetett. 1994-re ingatlanvisszaadás ügyben 4 milliárd lett az önkormányzatok kárpótlására szolgáló kompenzációs alap, ebből 3,6 milliárd már előre le volt kötve. (A

további hatmilliárdot nem szavazta meg a parlament, noha az emberjogi bizottság kormánypárti többsége *Pálos Miklós* javaslatára még megtette ezt.)

A visszaigénylés rendjét végülis ennek az alapnak a nagysága szabályozza, így ahogy az egyházi kapcsolatok főosztályvezetője, *Platthy Iván* fogalmazott: „ma már rá sem lehetne ismerni az eredeti sorrendre” amit az egyházak állítottak fel, annyira felborult a kényszerű gazdálkodás miatt. Így a bizottság pénzhányban arra kényszerült, hogy konkrét javaslatok alapján szavazzon a pénzről. Eképpen a bizottság gyakorlatilag egyházpolitikai és oktatáspolitikai mérlegelő szervvé vált, noha a törvény eredetileg nem ilyen feladatot szánt neki (*Magyar Hírlap*, 1993. december 31. 4. o.).

Az ingatlanvisztaadások gyorsulására olyan körülmények között került sor, amikor a választásokra készülõ mindhárom ellenzéki párt súlyos (bár nem a nyilvánosság előtt zajló) belső viták után visszakozott az ingatlantörvény várható módosításával kapcsolatos 1991/92-ben még egyértelmű álláspontjától. *Horn Gyula* az MSZP elnöke (aki *Vanó Magdolna*, a Hívõ tagozat elnökének jelenlétében tárgyalta az esztergomi érsekkel) (OS. 1993. június 8.) szerint az egyházi ingatlan törvény minél gyorsabb (!) végrehajtása szükséges, a FIDESZ egyházpolitikusi és az SZDSZ vezető politikusi is kijelentették, hogy nem kívánják az ingatlantörvényt módosítani.

Az MDF-en belüli véleménykülönbségekre utal, hogy az oktatási bizottság – ekkoriban megválasztott – elnöke, *Karsai Péter* úgy nyilatkozott, szeretné, ha az oktatási intézmények nagy többsége Hollandiához hasonlóan egyházi kézben lenne. Az akkori közoktatási államtitkárhelyettes asszony, *Dobos Krisztina* viszont határozottan cáfolta, hogy minisztériumnak ilyen jellegű célkitűzései lennének. Az egyházi igénylések nyomán az intézmények 4–5%-a lenne állami (jelenleg kevesebb mint 2%), hangsúlyozta az egyházi főosztály is (*Magyar Hírlap*, 1992. október 15. 4. o.). *Boross Péter* belügyminiszter a későbbiekben az egyházi iskolák kívánatos arányát 20, a KDNP pedig 20–30%-ban határozta meg (*Népszabadság*, 1993. október 14. 6. o.).

Az is világossá vált, hogy a kormányzat – a külön megállapodás segítségével – milyen irányban fogja befolyásolni az egyházi iskolák helyzetét: 1992 augusztusában az MKM a pedagógusok béremelését kiterjesztette egyházi intézményekre is, a magánintézményekre azonban nem. Tette ezt annak ellenére, hogy a parlament önkormányzati és kulturális bizottsága állást foglalt a nem önkormányzati iskolák egyenlő kezelése mellett (PDSZ Ráció, 1992. szeptember 8. o.). A politikai államtitkár pedig kijelentette, hogy olyan alapot kíván létesíteni, amelyből az egyházi iskolák finanszírozását ott is meg lehet oldani, ahol az önkormányzat nem vállalja a normatíva kiegészítését. – Látszik tehát, hogy a későbbi közoktatási megállapodások terve már ekkor megvolt (*Magyar Hírlap*, 1992. augusztus 29. 9. o.).

Az alkotmánybíróság döntése

Az alkotmánybíróság több beérkezett keresetet, köztük az SZDSZ-ét és a PDSZ-ét összevonva, végülis kimondta egyfelől – egy paragrafus kivételével – az egyházi ingatlantörvény alkotmányosságát, másfelől az állami iskola semlegességét. Leszögezte ugyanakkor: „funkciómegőrzés az iskola egyházi iskolaként való továbbműködtetésével nem teljesülhet... Az államnak ... azok számára, akik nem kívánnak egyházi isko-

lába járni – tényleges alternatívát kell biztosítania azzal, hogy semleges iskola látogatását lehetővé teszi, – e semleges iskola igénybevétele nem jelenthet számukra aránytalan terhet. Csak a konkrét eset körülményei alapján dönthető el, hogy mi minősül aránytalan tehernek.” Az alkotmánybíróság álláspontja szerint „*a semleges iskolát választóktól várható el kisebb áldozat.*” Megítélésem szerint ez a félmondat kulcselem a határozatban, mert a bizonytalan „aránytalan teher” fogalmának definiálását teszi lehetővé, azaz mindenképpen aránytalan a teher, ha a semleges iskolát választók nagyobb áldozatot hoznak, mint az elkötelezett iskolát választók (bár Dabas-Sári-ügy persze azt mutatta, hogy ez az értelmezés korántsem automatikus, sőt például a PSZ alkotmánybíró-sági definíciót is igényel).

Az alkotmánybíróság, mely hosszútávú célként a semleges állam és a világnézetileg elkötelezett oktatás teljes szeparációját jelölte meg, úgy foglalt állást, hogy a jelenlegi átmeneti helyzetben „ha a vallásos nevelés csupán egyes osztályokban folyik, ezekre nem vonatkozik az állami iskola vallási semlegességének követelménye”.

A közoktatási törvény 1993 februári változata – miután a világnézetsemlegesség elutasítása megdőlt – két módon kívánta az egyházi iskolaindítást segíteni, illetve az iskolaátadást kárpótlás nélkül lehetővé tenni. A szülők jogává kívánta tenni a lelkiismereti meggyőződésnek megfelelő iskolaválasztást, azaz gyakorlatilag közfeladattá tette ilyen iskolák létrehozásának segítségét. Másrészt helyi népszavazásból eredő lakossági véleménynyilvánítás alapján kötelezővé kívánta tenni az önkormányzati iskola átengedését.

Az MKM az oktatáspolitikai vitában ezzel mintegy kommunikációs fölénybe került. Az a korábbi megállapítás, hogy egy egyházas kisebbség akarátát kívánja a kormányzat a semlegességet kívánó többségre kényszeríteni, tarthatatlanná vált. Az ellenzéknek és a szakszervezetnek csak az a rendkívül nehezen kommunikálható érv maradt, hogy „lelkiismereti meggyőződés szerintinél” jobb a „lelkiismereti meggyőződéssel nem elmentés” iskolaválasztási jog, illetve, hogy még a népszavazási többséggel szemben is védeni kell az egyházi iskolát nem kívánó helyi kisebbség érdekeit, hiszen kisebb sérelem a hívőknek semleges önkormányzati, mint a nem hívőknek elkötelezett egyházi iskolába járni. (A lelkiismereti meggyőződés szerinti oktatást *Rédly Elemér*, a katolikus püspöki kar iskolai ügyekkel foglalkozó referense már értelmezte. Szerinte a szülőknek joguk van megtudakolni az önkormányzati iskolában tanító pedagógusok világnézetét, továbbá, hogy gyermekük tankönyvválasztását ellenőrizhessék, a kiadóknak kötelességük lenne az egyes tankönyvek világnézeti irányultságának feltüntetése...)

Hiába kísérelte meg a liberális ellenzék és a szakszervezetek a közvéleményt ezen érveknek megnyerni: a brutálisabb szembeállításokhoz szokott közvélemény ebben már nem érzékelte a világnézeti sérelmet. Az alkotmánybíróság instrukcióit általában követő és az ÖTV-vel általában összhangba hozott oktatási törvény készítői „a semleges iskolát választóktól várható el kisebb áldozat” alkotmánybíró-sági félmondat integ-rálására már nem voltak hajlandóak.

Közoktatási megállapodások az 1993-as törvény után

A törvény sajátos „dupla vagy semmi” helyzetet hozott létre. Az önkormányzatok (illetve az MKM) vagy egyáltalán nem kötnek közoktatási megállapodást az egyházakkal, vagy pedig olyan megállapodást kötnek, ami financiálisan rendkívül kötött: olyan arányban kell finanszírozni ezeket az intézményeket, amilyen arányban saját (önkormányzati) intézményeit.

A törvény a legnagyobb kormánypárt, illetve az MKM deklarált szándéka szerint felekezeti iskolák létrehozásának kiemelt minisztériumi támogatását célozta. Míg a törvény szövege az önkormányzatok és egyházak megállapodását említette az első helyen a Kalocsa-kecskeméti érsek és *Lezsák Sándor*, az MDF ügyvezető elnöke megbeszéléséről kiadott novemberi közlemény szerint az MDF fontosnak tartja, hogy szülessen közoktatási megállapodás az óvoda- és iskolafenntartó egyházak meg a kormányzat között (*Új Magyarország*, 1993. 10. 20. o.). Az MKM egyházi kapcsolatok fősztályvezetője már 1993 júniusában leszögezte az állam elismeri az egyházi kézbe került intézmények működtetési költséget és ezt rendelkezésükre bocsátja (*Reform* 93. június 24.). Mi több, egy 1994 januári interjúban azt az álláspontot képviselte, hogy az egyházaknak „az állam (!? NPT) más jogi személyei – például a Honvédelmi Minisztérium és a Belügyminisztérium”, mint iskolafenntartók mintájára teljes körű állami finanszírozást kell kapniuk (*Új Magyarország*, 1994. január 7. 6. o.).

A teljes körű állami finanszírozás elképzelése tehát még ekkor is változatlan hangsúllyal és „sietséggel” volt jelen, annak ellenére, hogy már megindult az egyházi iskolák és az önkormányzatok közötti megállapodássor, a közoktatási megállapodás megkötését a fővárosi önkormányzat már 1993 decemberében kimondta (*Népszabadság*, 1993. december 10. MELL. V. o.).

1994 tavaszán – gyakorlatilag a választásokkal egyidőben – az MKM körlevelet intézett a felekezeti iskolákhoz, melyben felszólította őket, hogy amennyiben nem kötöttek az illetékes önkormányzatokkal, illetve a megyei, fővárosi önkormányzattal – megállapodást, azt tegyék meg sürgősen, húsz esztendőre előre (!) az MKM-mel. 138 egyházi iskolával írt alá megállapodást az MKM (*Népszabadság*, 1994. május 7. 5. o.).

A megállapodást sok kritikusa nemcsak politikai „erkölcstelensége” – azaz egy lelépő kormány az utolsó percben öt ciklusra előre elkölti a közpénzeket – miatt bírálta, hanem azt állította: a törvényalkotói szándékkal is ellenkezik (*PDSZ Ráció*, 1994. május).

Ezen érvelés szerint a közoktatási megállapodás először is az egyes iskolák egyenlőtlen finanszírozását hivatott ellensúlyozni – legalábbis a törvény szerint. A konkrét megállapodásokba azonban az került, hogy az iskolafenntartó egyház szabadon használhatja, csoportosíthatja át a pénzeket, s ilyen értelemben inkább egy második egyházfinanszírozási csatornáról van szó, mint az egyes iskolák hátrányainak kompenzálásáról.

A másik érv szerint – megfelelően operacionalizálható Nemzeti Alaptanterv hiányában – az egyházi iskolák egyenlőre nem vállalhatják, hogy minden állami feltételnek eleget tesznek, hiszen ezek még nem is ismertek.

Végül olyan elvi álláspont is megfogalmazódott, mely szerint az önkormányzati iskola tevékenységének a világnézeti semlegesség éppolyan eleme, mint mondjuk az íráskészség elsajátítása, ennek következtében a teljes megfelelést a felekezeti iskolák eleve nem is vállalhatják. Az akkori közvéleménykutatások és politikai megnyilatkozások szerint kormánykoalíció-esélyes két liberális párt megállapodása kimondta, hogy az önkormányzat nem adhat át állami feladatot világnézeti elkötelezett iskolafenntartónak (*Magyar Hírlap*, 1993. december 23. 4. o.)

Mindenesetre elmondhatjuk, hogy a közoktatási megállapodás lehetősége tartósan visszavetette azokat az egyházakon belüli és kívüli csoportokat, melyek a túlvállalástól óvták az egyházakat.

Az intézményátadás lehetősége

Nem „klasszikus” ingatlan-reprivatizációs ügyként (azaz nem az önkormányzat és az egyház konfliktusán alapuló modell történetként) robbant be a magyar közéletbe „Dabas-Sári”. Az eseményekre ma még mindenki jól emlékszik, de az „utókor” számára érdemes a történetet összefoglalni. Egy vallásos magyar falu (Sári) gyakorlatilag egyetlen iskoláját (papíron egyesített társközségekről lévén szó) a Független Kisgazdapárti vezetéssel önkormányzat és a helyi katolikus plébános megállapodása alapján átadták az egyháznak (*Bíró és Székelyi*, 1994). A szülők és pedagógusok – akiknek véleményét az önkormányzat nem vette figyelembe – a nyilvánossághoz, a Köztársasági Megbízott Hivatalához, az MKM-hez, a köztársasági elnökhöz, a szakszervezetekhez, a parlamenthez fordultak. Országos botrány keveredett, az egyház (a váci püspök exponálta magát a helyi plébános mellett, aki egyszemélyben mesterkanonok, kerületi esperes, püspöki szentszéki bizottság tagja, az Országos Hitoktatói Bizottság titkára volt) és az önkormányzat hosszú ideig ragaszkodtak korábbi döntésükhöz, s gyakorlatilag helyi kulturharcra került sor – az iskolaátadást támogatók és az iskolán kívülre szorult szülők, gyerekek között. Többek között *Fodor Gábor* és a köztársasági megbízott, javaslatára végül megosztották az épületet a két – önkormányzati és egyházi – intézmény között (*Népszabadság*, 1993. szeptember 08. 4. o.). A püspök kívánságára végül a szó fizikai értelmében falat építettek a két intézmény közé. (*Népszabadság*, 1993. szeptember 11. 1. o.)

A konkrét történetnél mely a maga élességében, stílusában *nem* volt tipikus fontosabbak a politikai szereplők megnyilatkozásai.

A társadalom jól leírhatóan ellenzékre és kormányzatra oszlott. Mindkét szakszervezet a pedagógusok védelmére kelt. A PDSZ azt hangsúlyozta, hogy az egyházi iskola nem jogutódja az önkormányzatnak – s munkaügyi bírósághoz fordult. (*Népszabadság*, 1993. szeptember 10. 4. o.) A PSZ és a Tanszabadság Társaság egyaránt alkotmánybírósághoz fordult annak kimondatásáért, hogy a szülők többségének akarata nélkül az önkormányzatnak ne legyen joga átadni iskolát. Az emberi jogi bizottság elnöke *Fodor Gábor* úgy foglalt állást, hogy az alkotmánybíróság elvi döntése értelmében azoktól kell kisebb áldozatot kérni, akik a világnézeti semleges oktatást választják. Az SZDSZ oktatási tagozata szeptember 13-án nyilatkozott a világi iskolát választó szülők, pedagógusok védelmében (*Népszabadság*, 1993. szeptember 21. 5. o.).

Kőrösfői László, MSZP képviselő augusztus 31-én interpellált *Boross Péter*hez és *Mádl Ferenc*hez. A szocialista napilap az önkormányzati hatáskör rendkívüli szélességének és a liberális pártok megváltoztatásképtelenségéhez vezető „hiúságának” bírálatához éppúgy felhasználta az esetet, mint a katolikus egyház egész tevékenységének értékeléséhez. „A katolikus egyház ismét tűzzel vassal történő hittérítésbe kezdett”; „Magyarországot az egyház újraevangelizációs területnek nyilvánította” – típusú, igen kemény hangú értékelések mellett, az is figyelemre méltó, hogy egy elméleti cikk szerzője „Csak az egyházi hierarchia képviselőit és a katolikus értelmiségiek hallgatását nem értem” – kérdését vetette fel, s a „széles népi gyökerű papgyűlölet” újjáéledésének veszélyére figyelmeztetett (*Népszabadság*, 1993. szeptember 20. 23. o.).

A kormányzat viselkedése sajátos „lépcsőzetességgel” alakult. A miniszter szerint, „az önkormányzatnak joga volt az egyház kezébe adni az iskolát, más kérdés, hogy politikailag okos volt-e a döntés.” (*Népszabadság*, 1993. szeptember 14. 4. o.). A politikai államtitkár, egyébként református főgondnok jogi véleménye ugyanez volt – ő még az aránytalan teher létét is kétségbevonta, ellentétben a köztársasági megbízottal. Politikailag pedig úgy vélte, hangulatkeltés történt az egyházi iskola ellen. (A „hangulatkeltés” szót egyébként a sári plébános használta először.) MKM tisztviselők szájából hangozott el, hogy az lesz a következmény, hogy valamennyi gyereket (mármint akik nem vettek részt a felekezeti iskola munkájában, s helyette a helyi művelődési házban tanultak az „ellenálló” pedagógusok irányításával) osztályismétlésre utalják. Noha nemzetiségi sérelemről – a szlovák oktatás meggyengüléséről – is szó volt, sőt a váci püspök még azt is állította, (egyébként alaptalanul), hogy a szülők a szlovák kormányhoz is fordultak), az MKM nemzetiségi főosztálya sem sietett a dabasi szülők segítségére (*Népszabadság*, 1993. szeptember 11. 8-11. o.).

A váci püspök a konfliktusban deklarálta, hogy a semleges oktatást „ateista oktatásnak” tekinti, az *Új Ember* pedig „Semmilyen körülmények között ne legyen semleges” című cikkében jelentette ki, hogy „a semleges valójában ateista kommunistát jelent.” (*Új Ember*, 1993 szeptember 12.) A szimbolikus erejű fal felépítésére a váci püspök döntésére/javaslatára került sor. A püspöki kar őszi konferenciája az egyházat ért törvénytelenégekről szóló állásfoglalást tett közzé (*Magyar Nemzet*, 1993. szeptember 24. 5. o.).

A Dabas-Sári ügy két legfontosabb tanulsága:

(1) Az egyházi ingatlan törvény logikája, csapdahelyzete (azaz a meglévő iskola épületből, s kimondatlanul, az iskolai intézményekből váljanak egyházi iskolák, s ne újonnan alakuljanak) ott is képes hatni, ahol nem annak alkalmazására kerül sor: az oktatási törvény pontatlansága ráerősít a helyzetre.

(2) Az MKM és a katolikus egyház vezetése a nyilvánvalóan „vesztes” konkrét ügyben hajlandó volt kompromisszumot kötni, de a helyzetet előidéző jogi és politikai álláspontjának feladására már nem mutatkozott késznek.

Egyházi alkalmazottakból – közalkalmazottak

Míg az egyházi iskolák finanszírozásának kérdésében az eredeti kormánypárti törekvések teljes sikerre vezettek, csak részleges volt a siker az egyházi iskolai pedagó-

gusok közalkalmazotti státuszával kapcsolatban. A törvény olyan választ adott a káder-problémákra, mely sem az egyházak, sem számos kormánypárti képviselő számára nem volt kielégítő. Az egyházi iskolai pedagógusokat ugyanis nem nyilvánította közalkalmazottaknak, s a nem-pedagógusvégzettségűek (magyarán például papok) számára csak a kollégiumi nevelőként való alkalmazást engedte meg. Az MDF két parlamenti képviselője *Karsai Péter* és *Nyerges Tibor* a történelmi egyházakkal folytatott megbeszélés után leszögezték: úgy kellene módosítani a törvényt, hogy az egyházi iskolák pedagógusait – bérezési szempontból, az ott töltött idő jogszerező időnek nyilvánítása szempontjából – vonják a közalkalmazotti törvény hatálya alá (*Magyar Hírlap*, 1993. október 19. 5. o.).

Alig egy héttel később az MKM már elkészítette az egyházi alkalmazott pedagógusok „közalkalmazottasításának” törvénytervezetét, a Munkaügyi Minisztérium jogi osztálya azonban szembeszállt ezzel. A MÜM azt lehetségesnek tartotta, hogy a költségvetéstől kapott támogatás feltétele legyen, hogy az egyház ilyen – kvázi közalkalmazotti jogokat garantáló – megállapodást köt az alkalmazottaival – de a közalkalmazotti státusz kiterjesztésétől ódzkodott. Politikailag a MÜM láthatólag inkább azért aggódott, hogy a „tiszta” magániskolák is befolyánának a közszférába, s ez a (piaci) munkajog által szabályozott terület veszélyes összehúzóását és a közalkalmazotti lét parttalan kiterjedését vonhatja maga után (*Népszabadság*, 1993. október 27. 5. o.).

A MÜM ellenállása ebben a kérdésben azért jelentős, mert ebben a kérdésben megosztott volt a – világnézeti, egyházi kérdésekben hagyományosan egységes – parlamenti és szakszervezeti ellenzék. Az egyházi iskolák pedagógusai számára önálló tagozatot nyitó Pedagógusok Szakszervezete is szorgalmazta ugyanis a közalkalmazotti státuszt, s ez már jelentősen kihatott a Szocialista Párt álláspontjára is.

Mindenesetre a közalkalmazotti törvényt eredetileg ebben az irányban módosítani kívánó *Tarnóczy Attila* és *Rudics Róbert* (mindketten MDF-es képviselők) elálltak eredeti szándékuktól, s csak a 13. havi fizetés megadását szorgalmazták az egyházi iskolák számára (*Új Magyarország*, 1994. január 7. 6. o.).

Rendszerváltás

Történt-e Magyarországon rendszerváltás az állam és az egyház (oktatási) viszonyában?

1990 és 1994 között ledőltek a hittanoktatás és az egyházi iskolaindítás előtti korlátok. Ezt bizonyítja az egyházi iskolák és a hittancsoportok számának rendkívüli növekedése. A vallásos pedagógusokat és szülőket már senki nem korlátozza, hogy az iskolában kinyilváníthassák hitüket – legalábbis ilyesmire vonatkozó konfliktusok, a nyilvánvalóan másról szóló Szív utcai eset kivételével nem kerültek napvilágra. Nemcsak a szoros értelemben vett egyházi iskolák, hanem a felekezeti vagy ökumenikus elkötelezettségű magániskolák, alapítványi iskolák száma is megnőtt. Ebben az értelemben a rendszerváltás megtörtént.

Az egyházfinanszírozási törvény hiánya az egyházak politikai kiszolgáltatottságát, vagy legalábbis befolyásolhatóságát fenntartja. Az egyházi ingatlantörvény logikája, mely végsősoron, s egyre inkább kormányhivatalok mérlegelésétől teszi függővé, hogy

melyik egyház milyen ingatlant kap, ugyanezt teszi. Változatlanul egyenlőtlenség tapasztalható az egykor iskolatulajdonos nagyegyházak és a „későn jöttek”, a „kicsik” között. Saját teológiai intézményeiket nem számítva a kisegyházak egyetlen – pünkösdistá – általános iskola fenntartására képesek 18 tanulóval, míg például a katolikus egyház általános iskolásainak száma majdnem tizenháromezer. Az ingatlantörvény révén az állam beleszól az egyházi hierarchia és a hívői igények közötti potenciális vitába az előbbi oldalán. A rendszerváltás e téren még előttünk van.

A rendszerváltás másik eleme a lelkiismereti szabadság érvényesülése az iskolában.

Az önkormányzat intézmények semlegessége néhány osztály átmeneti elkötelezettsége lehetőségének fenntartásával kimondatott. A pedagógusok lelkiismereti szabadságát törvény védi. A Tankerületi Oktatási Központok és az önkormányzatok alig voltak képesek közvetlen világnézeti nyomást kifejteni a pedagógusokra. A szélsőséges esetekben működött a nyilvánosság, mely a fenyegetetteknek kedvez. A rendszerváltás e téren megtörtént.

A hittan elhelyezkedése tisztázatlan, helyi mérlegelés tárgya maradt. A szülők rákényszerülhetnek világnézetük megvallására. A felekezeti fenntartóhoz akarattuk el- lenére átkerülhetnek diákok, pedagógusok. Jogaik ez esetben definiálatlanok. Nem világos, hogy lesznek e „kvázi-világnézeti” kritériumok a Nemzeti Alaptantervben. A rendszerváltás még ezen a téren is előttünk van.

Az alábbiakban nincsen tér a napi – és hetilapokban megjelent rendkívüli méretű – a tanulmányban meghatározó forrásként használt – cikkanyag felsorolására.

Az egyházak illetve az egyházas értelmiség álláspontjának alakulása az *Új Emberből*, az *Evangelikusok Életéből*, a *Reformátusok Lapjából*, az *Új Életből*, illetve az *Egyház és Világ, Igen, Jel, Confessio, Protestáns Szemle, Egyházforum, Múlt és Jövő* c. folyóiratokból követhető nyomon. Az oktatási szféra legfontosabb szereplőinek hivatalos lapjainak cikkei: *Önkormányzat, PDSZ-Ráció, Pedagógusok Lapja, Köznevelés*.

A pártok álláspontjáról a sajtón kívül a közoktatási törvényhez benyújtott módosító indítványokat használtuk fel.

Irodalom

- Bíró Judit és Székelyi Mária (1994): Dabas-Sári krónika. *Világosság*, 3. sz. 37–60.
- Csanády Márton és Lux Ambrus (1992): Róluk, de nélkülük. (A vallás helye az iskolában). *Educatio*, 1. 1. sz. 143–146.
- Csongor Anna (1992): Állam és egyház viszonya az Amerikai Egyesült Államokban, különös tekintettel a gyerekek iskoláztatására. A munkaügyi problémák rendezésének története az amerikai katolikus iskolákban. A fal az egyház és az iskolák között. (Cikkismertetések). *Educatio*, 1. 1. sz. 163–170.
- Egyházi iskolák indítása Magyarországon. Tudományos tanácskozás, Gyula, 1992. június 22–24. Oktatáskutató Intézet Budapest, 1992. 65. (*Kutatás közben*, 185.)
- Forray R. Katalin (1992): Fiatalkorú bűnözés és vallásosság. Vizsgálatok a bűnöző fiatalok vallásosságáról és a preventív vallási nevelés kilátásai. (Könyvismertetés: Koervers H. J.: Jugendkriminalität und religiosität.) *Educatio*, 1. 1. sz. 158–159.
- Halász Gábor (1992): Társadalmi igények és vallásoktatás. *Educatio*, 1. sz. 65–76.

- Kozma Tamás (1992): Egyház és demokrácia. *Educatio*, 1. 1.sz. 3–12.
- Lukács Péter (1992): Egyházi iskolák Nyugaton és nálunk. *Educatio*, 1. 1.sz. 26–33.
- Magyarországi egyházak, felekezetek, vallási közösségek. Művelődési és Közoktatási minisztérium 1993.
- Nagy Péter Tibor (1992): A lelkiismereti és vallásszabadság biztosítása az alap- és középfokú oktatási intézményekben. Oktatókutató Intézet, Budapest, 2–27.
- Nagy Péter Tibor (1991): Állam – egyház – iskola. *Info-Társadalomtudomány*, 18. sz. 35–38.
- Nagy Péter Tibor (1992): Az egyházi oktatás szabályozásáról. In: Szabad legyen, vagy kötelező? A közoktatási törvény koncepciójához. In: Kozma Tamás és Lukács Péter. Budapest, *Educatio*, 157–167. (Társadalom és oktatás)
- Nagy Péter Tibor (1991): Erkölcsen vagy értéksemlegesség az iskolában? *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 3–10.
- Szántó János (1992): Vallásosság, vallási hiedelmek Magyarországon. In: Andorka Rudolf, Kolosi Tamás és Vukorich György (szerk.) *Társadalmi riport*. Tarki. Budapest, 253–288.
- Szemerszki Mariann (1992): Tanárok az egyházi iskolákról. *Educatio*, 1. 2. sz. 345–348.
- Szigeti Jenő, Szemerszki Mariann és Drahos Péter: *Egyházi iskolák indítása Magyarországon*. Oktatókutató Intézet, Budapest (*Kutatás közben*, 184.)
- Szigeti Jenő (1992): Iskola, egyház - verseny. *Educatio*, 1. 2. sz. 258–259.
- Szigeti Jenő (1992): Vallás és bibliaismeret: egy modellkísérlet. *Educatio*, 1. 1. sz. 155–157.
- Tomka Miklós (1991): *Magyar Katolicizmus 1991*. Országos Lelkipásztori Intézet Katolikus Társadalomtudományi Akadémia, Budapest.
- Tomka Miklós (1992): Vallás és iskola. *Educatio*, 1. sz. 13–25.

Függelék

Az oktatási törvény

4. § (5) Az államnak jogi lehetőséget kell teremtenie ahhoz, hogy egyházi és más nem állami, illetve nem önkormányzati óvodák, iskolák és kollégiumok jöhessenek létre. Az állam és a helyi önkormányzat azonban ilyen óvodák, iskolák és kollégiumok alapítására nem köteles.

4. § (6) Az állam és az önkormányzat anyagi támogatást nyújt az egyházi és más nem állami, illetve nem önkormányzati nevelési-oktatási intézménynek olyan arányban, amilyen arányban ezek – e törvényben foglaltak szerinti megállapodással – állami, illetve önkormányzati feladatot vállalnak át.

13. § (1) A szülőt megilleti a nevelési, illetőleg a nevelési-oktatási intézmény szabad megválasztásának joga. A nevelési, nevelési-oktatási intézmény szabad megválasztásának joga alapján minden érdekelt adottságainak, képességeinek, érdeklődésének, vallási, illetve világnézeti meggyőződésének, nemzeti vagy etnikai hovatartozásának megfelelően választhat óvodát, iskolát, kollégiumot.

(2) A szülők joga, hogy gyermekük számára nem állami, illetve nem önkormányzati óvodát, iskolát válasszanak, továbbá – e törvényben foglaltak szerint – nem állami, illetve nem helyi önkormányzati óvodát, iskolát alapítsanak, vagy annak alapításában részt vegyenek.

79. § (1) Ha a nevelési oktatási intézményt nem helyi önkormányzat alapítja működésének megkezdéséhez engedély szükséges.

(2) Az engedély kiadása iránti kérelemhez csatolni kell a nevelési oktatási intézmény alapító okiratát, foglalkozási illetve pedagógiai programját, illetve azokat az okiratokat, amelyekből megállapítható, hogy a működés megkezdéséhez, a nevelő és oktatómunkához szükséges személyi és tárgyi feltételek rendelkezésre állnak. A kérelem és mellékletei jogszabályban meghatározott formában nyújthatók be.

(3) Az engedély kiadásáról az intézmény székhelye szerint illetékes jegyző dönt. A jegyző döntése előtt a (4) bekezdés a) pontja tekintetében beszerzi a regionális oktatásügyi központ szakértői véleményét.

(4) Az engedély kiadása akkor tagadható meg, ha a nevelési oktatási intézmény

a) foglalkozási, illetve pedagógiai programja az e törvényben meghatározottaknak nem felel meg;

b) nem rendelkezik a működéshez szükséges személyi és tárgyi feltételekkel, illetőleg a költségvetésből nem állapítható meg, hogy a feladata ellátásához egy tanévre (nevelési évre) szükséges költségeket milyen forrásból biztosítják.

(5) Ha a nevelési-oktatási intézmény tevékenysége, illetve székhelye megváltozik, az (1) bekezdésben meghatározott engedélyt a fenntartónak ismételtelen be kell szereznie;

(6) Ha a jegyző elutasítja a működés megkezdéséhez szükséges engedély kiadását, a nevelési-oktatási intézmény nyilvántartásba vételét is meg kell tagadnia; ha a nevelési-oktatási intézményt már nyilvántartásba vette, törli a nyilvántartásból. Költségvetési szerv esetén megkeresi a Pénzügyminisztériumot a törlés céljából.

80.§ (1) A jegyző látja el a nem helyi önkormányzat által fenntartott nevelési-oktatási intézmény fenntartói tevékenységének törvényességi ellenőrzését.

(2) A jegyző a hatósági ellenőrzés keretében vizsgálja, hogy a fenntartó a nevelési-oktatási intézményt az alapító okiratban és a működéshez szükséges engedélyben meghatározottak szerint működteti-e.

(3) A jegyző a törvényességi ellenőrzés körében – megfelelő határidő biztosításával – felhívja a fenntartót a törvénytörés megszüntetésére. Ha a fenntartó a megadott határidőn belül nem intézkedett, a jegyző kezdeményezheti a törvénytörő intézkedés, döntés, mulasztás bírósági megállapítását. A pert a törvénytörés megszüntetésére meghatározott határidő lejártától számított harminc napon belül kell kezdeményezni. Ha a bíróság megállapítja a törvénytörést, és azt a fenntartó a bíróság által megállapított határidőn belül nem szünteti meg, a jegyző a működéshez szükséges engedélyt visszavonja, és a nevelési-oktatási intézményt törli a nyilvántartásból, illetve költségvetési szerv esetén megkeresi a Pénzügyminisztériumot a nyilvántartásból való törlés céljából.

(4) A törvényességi ellenőrzést ellátó jegyző a nevelési-oktatási intézmény működését felfüggesztheti, ha az ott folyó nevelő és oktató munka a közbiztonságot, a közrendet, a közegészségügyet, a közérkölcstörti, vagy mások jogai, szabadságjogai ellen irányul, továbbá, ha a nevelési-oktatási intézmény a feladatainak ellátásához szükséges feltételekkel nem rendelkezik. A működés felfüggesztése előtt – kivéve, ha a késelem jelentős vagy helyrehozhatatlan kárral, illetve veszéllyel járna – megfelelő határidő biztosításával fel kell hívni a fenntartót a kifogásolt tevékenység megszüntetésére, illetve a hiányosságok pótlására. A jegyző elrendelheti a határozat azonnali végrehajtását. A jegyző a határozat jogerőre emelkedését követő tizenöt napon belül – kivéve, ha annak oka megszűnt – köteles a (3) bekezdés szerint a pert megindítani, s az ott szabályozottak szerint eljárni.

(5) Ha a nevelési-oktatási intézménynek a székhelyén kívül másik telephelye is van, a telephelyre a 79. §-ban foglaltakban szerint engedélyt kell kérni a telephely szerint illetékes jegyzőtől. A jegyző telephelyén működő tagintézmény tekintetében látja el az (1)–(4) bekezdésben meghatározott hatáskört, azzal az eltéréssel, hogy a nyilvántartásból történő törlésről – megkeresésére – a székhely szerint illetékes jegyző intézkedik.

81.§ (1) Ha a nevelési-oktatási intézményt nem helyi önkormányzat, illetve állami szerv tartja fenn,

a) a nevelési-oktatási intézmény vallási illetve világnézeti tekintetben elkötelezett intézményként is működhet;

b) a gyermek, tanuló felvételével kapcsolatos rendelkezések közül a 65.§ (2) bekezdésében és a 66.§ (2) bekezdésében foglaltakat nem kell alkalmazni;

c) az intézményvezető kiválasztására vonatkozó rendelkezéseket (18.§ (8) bekezdés) nem kell alkalmazni;

d) a fenntartó meghatározott feladat elvégzését a feladat ellátásáért felelős helyi önkormányzattól – írásbeli megállapodással – elvállalhatja (a továbbiakban: közoktatási megállapodás). A megállapodás keretében a nevelés és oktatás a gyermek, a tanuló számára ingyenessé válik.

(2) Ha az (1) bekezdés d/ pontja alapján kötött közoktatási megállapodás alapján az önkormányzati feladatellátásban olyan nevelési-oktatási intézmény működik közre, amelyik vallásilag vagy világnézetiileg elkötelezett, a megállapodás megkötése nem mentesíti a helyi önkormányzatot a feladatellátási kötelezettsége alól azon gyermekek tekintetében, akiknek szülei nem akarják

vallási, illetve világnézetileg elkötelezett iskolába jártni gyermeküket. Ezekre a szülőkre, gyermekekre, illetve tanulókra a közoktatási megállapodás miatt aránytalan teher nem hárulhat.

(3) A közoktatási megállapodás tartalmát a felek szabadon állapítják meg azzal a megkötéssel, hogy a megállapodásnak tartalmaznia kell:

a) a nevelési oktatási feladatokat,

b) a gyermek tanulók számát,

c) az óvodai nevelési feladatokban, illetve a tankötelezettség teljesítésével és az iskolai neveléssel és oktatással összefüggő feladatokban való részvételt, s ezzel összefüggésben a fenntartói irányítás egyes jogosítványai gyakorlásának a megbízóra történő esetleges átruházását,

d) azt az időszakot amelyre a szerződést kötötték,

e) a fenntartó részére a feladatellátáshoz igénybe vehető forrásokat, valamint az ehhez nyújtott kiegészítő támogatás összegét, továbbá azokat a szolgáltatásokat, amelyek a megállapodás alapján a gyermekek, tanulók, szülők részére ingyenessé válnak.

(4) A közoktatási megállapodásban kikötött időszaknak biztosítania kell, hogy az érdekelt gyermekek az óvodát, illetőleg a tanulók iskolai tanulmányaikat a megállapodás alapján be tudják fejezni. Iskola esetén ez az időszak tíz évnél nem lehet kevesebb.

(5) A közoktatási megállapodást a helyben szokásos módon közzé kell tenni.

(6) A művelődési és közoktatási miniszter is köthet a fenntartóval közoktatási megállapodást abban az esetben, ha a nevelési-oktatási intézmény sajátos lakossági igényt elégít ki, vagy tevékenysége kiterjed a székhely település határán kívülre és a fenntartó eredménytelenül kezdeményezte a megállapodás megkötését a székhely szerint illetékes községi, városi, fővárosi kerületi, megyei jogú városi önkormányzatnál, ezt követően a megyei, fővárosi önkormányzatnál. Szakközépiskola vagy szakiskola esetén a művelődési és közoktatási miniszter a megállapodást a fenntartóval, a munkaügyi miniszterrel és a szakképesítésért felelős miniszterrel egyetértésben kötheti meg.

82. § Ha a pedagógiai szakszolgálat intézményét vagy a pedagógiai szakmai szolgáltató intézményt

a) nem helyi önkormányzat vagy állami szerv tartja fenn, tevékenységére a 81. § (1) bekezdésének d) pontjában és (5)–(6) bekezdésében foglaltakat alkalmazni kell

b) a jegyző vette nyilvántartásba, a 80. § (3) bekezdésében szabályozott eljárás szerint törölhető a nyilvántartásból.

88. § (3) A helyi önkormányzat a tulajdonában lévő nevelési-oktatási intézmény tulajdoni vagy fenntartói jogát részben vagy egészben átengedheti világnézeti alapon szerveződő fenntartónak, ha azon gyermekek részére, akiknek szülei nem akarják elkötelezett nevelési-oktatási intézménybe jártni gyermeküket, a nevelést és oktatást megfelelő színvonalon biztosítja, és annak igénybevétele a gyermeknek, tanulónak, szülőnek nem jelent aránytalan terhet.

122. § (1) A nem állami szerv, illetve nem helyi önkormányzat által fenntartott nevelési-oktatási intézmény pedagógusának kötelező óraszámára a közalkalmazottakra vonatkozó rendelkezéseket kell alkalmazni.

127. § (2) E törvény hatálya lépésétől számított öt évig alkalmazható a kollégiumban nevelőtanárként, aki hittudományi egyetemi vagy főiskolai oklevéllel rendelkezik. Foglalkoztatására a 126. § (5) bekezdésében foglaltakat kell alkalmazni.

ABSTRACT

PÉTER TIBOR NAGY: THE RE-ESTABLISHMENT OF THE DENOMINATIONAL SCHOOL SYSTEM AND THE STATE IN THE FIRST PARLIAMENTARY PERIOD 1990-94

The study describes the process of re-establishing denominational schools in Hungary. Attacks against the situation originating in the nationalisation of schools in 1948 started in 1989. The last socialist government (1989) and the right wing coalition government (1990-94) urged the re-establishment of denominational schools. Full state maintenance of church schools was guaranteed by an act of 1990 without any preconditions. An act of 1991 started the reprivatisation of buildings and schools once belonging to churches. This process generated conflicts: there was a great social need for church schools in general, – but the majority of pupils and teachers in actual schools confiscated from municipalities and given to denominations generally declared that they did not want to become pupils and teachers of a church school. A very strange type of „Kulturkampf” started in the country: the liberal and socialist opposition, local governments and trade unions opposed the government, while the historical churches supported the process. The debate was very strongly linked to the so-called „neutrality debate”. The opposition fought for legal declaration of the ideological „neutrality” of municipal schools, which the government rejected. If the differences between municipal and denominational schools are not declared in an act, the government can give a municipal school to a denomination without having to pay compensation, because the „function” (education) remains. This can be prevented if there is a legal declaration of the differences between the two types of school. After a long fight, the ideological neutrality of municipal schools was declared by the constitutional court in 1993 and thus further reprivatisations were hindered. In the last months of the governmental period, the right wing government tried to change the status of church-employed teachers to state employees and signed a 20-year financial agreement with the churches.

MAGYAR PEDAGÓGIA 95. Number 3-4. 293-313. (1995)

Levelezési cím / Address for correspondence: Nagy Péter Tibor, Országos Közoktatási Intézet, H - 1132 Budapest, Victor Hugo u. 15-22.

AZ 1920-AS ÉVEK NÉPOKTATÁSA ÉS A NYOLCOSZTÁLYOS NÉPISKOLA MAGYARORSZÁGON

Pornói Imre

Bessenyei György Tanárképző Főiskola Pedagógiai Tanszék

A gondolat születése

Az 1868. évi XXXVIII.tc. a kor színvonalának megfelelő népiskolát határozott el. A gyors fejlődés azonban hamar felszínre hozta azokat a problémákat, amelyeket az általános tankötelezettség emelésével vélték megoldhatóknak.

A fenti törvény revíziójával foglalkozók a népiskola 8, 9, 10 osztályossá való fejlesztését támogatták. Ezek az elképzelések végigvonultak a dualizmus korszakán, s különösen a századfordulót követően erősödött fel a reformokat sürgetők hangja. Az iskolaszervezet azonban változatlan maradt, s csak a Tanácsköztársaság rövid fennállása alatt született olyan intézkedés, mely a korábbi tervezetek alapján az elemi iskolát nyolcosztályos általános iskolává szervezte át (*Bereczki, 1970*).

Az ellenforradalmi rendszer első évei

A Tanácsköztársaság bukását követő belpolitikai harcok a közoktatáspolitikára is rányomták bélyegüket. A „Hogyan tovább?“, ezen a területen is élesen vetődött fel. *Fináczy Ernő* ugyan kiemelte, hogy a tanácskormány népbiztossága egységben látta a közoktatást, melynek alapjául a „nyolcosztályú, mindenkire kötelező, egyetemes és általános népiskolát” (*Fináczy, 1919*) tette meg, de mindezt pártpolitikai indítékokból. Így ennek továbbvitele lehetetlen volt.

Haller István kultuszminiszter 1920 tavaszán, a felhatalmazási törvényjavaslat vitájában felszólalva elsődlegesnek a gazdaság talpraállítását tartotta, melynek alapját a kulturális rekonstrukcióban látta. „Nekünk kulturális helyzetünket kell mindenekfelett emelnünk, mert a kulturális helyzet emelése nélkül nem lesz meg az az emberanyag, amely kell, hogy rendelkezésre álljon azoknak, akik gazdasági reformterveket akarnak megvalósítani, s akik így a gazdasági rekonstrukciónak munkáját kívánják elvégezni.” (*Néptanítók Lapja, 1920. május 13. 53. 18-20. sz.*) – emelte ki ezt a később többször visszatérő gondolatot.

Ennek kapcsán olyan tantervi revíziót és iskolareformot képzelt el, mely kapcsolatban lett volna az ekkor készülõ földbirtokreformmal. Az iskolaszervezet átalakítását tervezve *Haller* úgy látta, hogy az ismétlõiskolákat gazdasági szaktanfolyamokká kell átszervezni, megfelelõ gazdasági kísérleti telepeket helyezve melléjük. Ugyanakkor a polgári iskolák 7–8 osztályos mezõgazdasági és ipari intézményekké fejlõdtek volna, egyenrangúakká válva a gimnáziumokkal (*Néptanítók Lapja*, 1920. május 13. 53. 18–20. sz. 18. o.). Hasonlóan látta a teendõket *Vass József* is, aki *Haller Istvánt* követte a kultuszminiszteri bársonyszékben. Ugyanakkor – már túl Trianonon – be kellett bizonyítani a „külföld elõtt, hogy meglássák, nem vagyunk balkán, nem vagyunk barbár nép.” (*Néptanítók Lapja*, 1920. december 23. 53. 50–52. sz. 14–15. o.) Ebben a gondolatban az a hiú ábránd mutatkozott meg, mely szerint múltbani történelmi szerepünk és a nyugathoz kötõdõ kultúránk és mûveltségünk elegendõ indokot nyújt a béke – nagyhatalmak által is szentesített – revíziójához. Ehhez pedig a tankötelezettség rendezésére, az iskolabajjárás megszigorítására volt szükség. Ezt szolgálta az 1921. évi XXX.tc. Ebben a korábbi tankötelezettséget erõsítették meg, bõvítvé azt a vasár- és ünnepnap iistentiszteletek látogatásának kötelezõségével. Szigorítást jelentett, hogy egy-két évvel meg lehetett hosszabbítani a tankötelezettséget azok számára, akik hat év alatt nem tudták elvégezni az elsõ négy osztályt. Ugyanakkor lehetõséget nyújtott a tanév két hónappal való megrövidítésére. Ez a helyi adottságok figyelembevételével az iskolai mulasztások csökkenését próbálta elérni. Emellett a VKM jogot kapott arra, hogy az érdekeltségeket, uradalmakat, községeket iskola felállítására kötelezhesse. Ezzel a tankötelezettek létszámához igazodó férõhely létrehozását kísérelték meg.¹

A közoktatás újjászervezésének munkája tehát megindult. A törvény mellett, kezdõ lépésként a VKM mûvelõdéspolitikai ügyosztálya az iskolai és tanítói ellátottságot mérte fel, s eközben megvizsgálta a népiskolák állapotát is. Emellett törekedtek a tantermek és tanítók számának a tanulókéhoz való arányosítására is (*Néptanítók Lapja*, 1922. február 16. 55. 4–7. sz. 46–47. o.). Természetesen ez az újjászervezõ munka az ország akkori helyzetében – a politikai konszolidáció folyamatában – nem volt megvalósítható. Jól tükrözi viszont, hogy a VKM részérõl meg volt az akarat és az elhatározás a fejlesztésre. Az, hogy egyhelyben topogott a népoktatás, hogy elmaradtak az elképzelt reformok, egyértelmûen az ország szétzilált gazdaságával magyarázhatók. Végsõsorban a tárca lehetõségeit behatárolta az ország gazdasági teljesítõképessége.

A népoktatás helyzete a 20-as évek elsõ felében

Az elsõ világháborút követõen az elemi népiskoláknak mindössze 36,3%-a maradt az új határok között, melyekben a volt tanítók 42,8%-a dolgozott. Míg az elszakított

¹ *Néptanítók Lapja*, 1921. augusztus 11. 54. évf. 30–32. sz. „Az iskolabajjárás megszigorítása” (A *Budapesti Közlöny* 1921. évi július 28-i 165. számában tételtek közzé) Az 1921. évi XXX.tc. az iskoláztatási köteletség teljesítésének biztosításáról. Kihirdettetett az Országos Törvénytárban, 1921. évi július hó 28. napján. 8–9. o.

területek elemi iskolái közül 2 840-et 6 885 tanítóval kizárólag az állam tartott fenn, addig a megmaradt országban ez a típus 15,5%-ot képviselt, s a tanítóságnak is csak egyötöd része volt állami.

Az egy tanítóra jutó tanulók számát vizsgálva, mely a trianoni területen átlagban 64 fő volt – az elcsatoltakon 71 – a megmaradt országrészek jobb kulturális ellátottságát mutatja. További javulás következett be ezen a területen, mivel nagyszámú, főleg volt állami tanító menekült Magyarországra. Ez Szerbiában az ottani magyar tanítók 27, Csehszlovákiában 20, Romániában pedig 10%-át érintette. Ennek révén az állami tanítók aránya 33–34%-ra nőtt, mely sokak elképzelése szerint lehetőséget teremtett az osztatlan népiskolák arányának csökkentéséhez és az analfabétizmus visszaszorításához (*Szombatfalvy*, 1920). Ez annál inkább szükséges volt, hiszen az 1920/21. tanévben az elemi népiskolák 50,1%-a működött osztatlanként, s csak 6,6%-a teljesen osztottként². Ugyanezen arányok 1914-ben Nagy-Magyarországon 58,9 és 5,4% voltak (*Kornis*, 1927). Ugyanakkor az 1920-as népszámlálás még mindig 1 093 187, 6 éven felüli magyar állampolgárt talált, akik nem tudtak írni-olvasni (*Benisch*, 1933).

Ugyanezen népszámlálás iskolai végzettséget bemutató adatai szerint a 24 éven felüliek közül az elemi népiskola 6 osztályát csak 49,1%-uk, de a négy osztályt is csak 74,7%-uk végezte el, 52 évvel a tankötelezettség bevezetése után (*Marolovszky*, 1924). Az első világháború hatására a 6–11 évesek között 20,4%-kal, a 12–14 évesek között pedig 34%-kal nőtt az analfabétizmus (*Kovács*, 1923). A húszas évek elején így az iskolák elé tornyosult a háború idején analfabétaként felnövő tankötelezettek problémája is. Ezt támasztotta alá a szombathelyi alesperesség felső-kerületi papságának 1921-ben Doznaton tartott koronagyűlése is, mely szerint „a háborús viszonyok romboló hatása alatt elvesztettük nemcsak a hat, -de a négyosztályú népiskolát is.” (*Néptanítók Lapja*, 1921. március 24. 54. 8–12. sz. 22–23. o.) *Mosdóssy Imre* miniszteri tanácsos, budapesti királyi tanfelügyelő véleménye is egybecsengett ezzel: „... még ma is a tanköteles korban levő ifjúságnak kerek 30%-a marad iskolázatlanul, ezért a tankötelezettséget az egyéni akaratszabadság fölé kell helyezni.” (*Mosdóssy*, 1921) Egyfajta kedvező lehetőséget jelentett a tankötelesek számának 20-as évekbeli apadása, mely a háború idején jelentkező születésszám csökkenés következménye volt. Így az 1925/26. tanévig nem kellett számítani az iskolába lépők számának növekedésére (*Szombatfalvy*, 1923). Különösen a külterületi lakosság tanköteleseinek beiskolázása volt problematikus, melynek megoldása már csak azért is elkerülhetetlennek látszott, mivel a települések 50,4%-át, mintegy másfél millió embert érintett (*Benisch*, 1924). Míg az ipari munkások gyermekeinek iskoláztatásáról a vállalatok kifogástalanul gondoskodtak, addig a nagybirtokokon dolgozó cselédek esetében ez már nem volt teljesen mondható. Ugyanakkor főleg a kisebb uradalmak tankötelesekkel bíró majorjai nagyrészt iskolák nélkül maradtak. Így például Szabolcsban az analfabétizmus magas arányát nagy részben az okozta, hogy a túlnyomórészt középbirtokokon élő cselédek gyermekeinek iskoláztatásáról sem a birtokosok, sem a községek nem gondoskodtak (*Benisch*, 1930a). Az iskolák hiányára mutat az az adat is, miszerint 1920-ban mintegy kétszázezer gyer-

² *Magyar Népoktatás* Kiadja a M. Kir. VKM. Budapest 1928. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda - „*Asztalos József* dr.: A népoktatási statisztika újabb adatai” 15–40. o. (Megjelent még: *Néptanítók Lapja* 1929. márc. 4. 62. 9–10. sz. 6. o.)

mek nem járhatott Magyarországon emiatt népiskolába (*Szombatfalvy*, 1935). Az ország trianoni területén, közvetlenül a háború után a 3 410 település közül 232-ben nem volt népiskola, igaz csak két község nem volt csatlakozó viszonyban egy közeli helység iskolájával (*Benisch*, 1927. 36. o.).

Az iskolák hiányán kívül súlyos problémaként jelentkezett a meglévők zsúfoltsága, s az elavult tantermek és rossz tanítói lakások nagy száma. Különösen Borsodban, Hevesben, Szabolcsban, Békésben, Biharban, Zalában és Pest vármegyében okozta ez a legtöbb gondot (*Benisch*, 1927. 37. o.).

A szükségletek ellenére az államháztartás zilált helyzete azonban a 20-as évek második feléig lehetetlenné tette rendszeres iskolaépítési akció szervezését. Ugyan a háborút követő első költségvetési törvényben 1921-re a VKM közel egy milliárd koronát kapott, ez a gyors infláció miatt csak látszólag volt nagy összeg, s javarésze személyi kiadásokat fedezett (*Néptanítók Lapja*, 1921. július 23. 54. 24–25. sz. 4. o.).

A húszas évek közepéig a VKM részaránya a rendes kiadásokat tekintve a költségvetésből a következő volt: 1921/22-ben 6,1%, 1922/23-ban 5,0%, 1923/24-ben 6,9% (nagyságrendben a honvédelmi, belügyi és pénzügyi tárcákat követte). Ugyanezen években a beruházásokból 2,3 ; 5,6 ; 4,4%-kal részesedett, s a népjóléti, a honvédelmi és a pénzügyi tárca előzte meg.³

Klebelberg Kunó és a középosztály

Ilyen előzmények után és körülmények között került 1922-ben a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium élére gróf *Klebelberg Kunó*. Beköszöntőjében a tárca korábbi tulajdonosainak gondolatát folytatva kihangsúlyozta: „... a magyar hazát ma elsősorban nem a kard, hanem a kultúra tarthatja meg és teheti ismét naggyá.” (*Néptanítók Lapja*, 1922. július 6. 55. 25–27. sz. 26. o.) Kultúrprogramjának középpontjába először a középosztály került. Nagy problémát okozott, hogy a trianoni Magyarország túlméretezett szellemi dolgozói réteget örökölt. Az ezzel kapcsolatos megoldási kísérletek csak félmegoldások voltak. Mivel az 1919/21-es politikai és gazdasági emigráció létszáma alatta maradt az országba menekült tisztviselőkének, megszületett az első félmegoldás a B-lista. Ez 1922–23-ban 26 ezer közalkalmazottat, 1924–25-ben a népszövetségi kölcsön feltételeként újabb ezreket érintett. Ugyan a kiválasztásnál társadalmi szempontokat is érvényesítettek (zsidók, nők, politikailag megbízhatatlanok), mégis érzékenyen érintette a rendszer támaszát jelentő középrétegeket is. A háború előttinek így is csak a háromnegyedére sikerült csökkenteni a köztisztviselők számát. Ugyanakkor az iparfejlődés gátjai, a földterületek viszonylagos csekélysége, a kereskedelmi-pénzügyi pályák telítettsége eleve irreálissá tették azokat a kormányzati felhívásokat, hogy a középosztály adja gyermekeit gyakorlati pályákra. Ilyen körülmények között az állam adminisztratív beavatkozását igényelték társadalmi érdekeik érvényesítéséhez (*Hajdú*, 1984). Így született az 1920. évi XXV.tc. a „numerus clausus”, a másik félmegoldás.

3 Magyar Statisztikai Évkönyv. Új folyam XXXVII. 1929. Szerk. és kiadja: A M. Kir. Közp. Stat. Hiv., Budapest. Az Atheneum Irodalmi és nyomdai Rt. Könyvnyomdája, 1930. 327–328. o.

Ennek alapján a zsidó hallgatók arányát az egyetemeken 6%-ra, országos arányukra kellett volna csökkenteni. A törvény rendelkezéseit a kormányzat a nyugat szimpátiájának és kölcsöneinek megszerzése végett 1928-ban mérsékelte ugyan, azonban azt követően is keretszámok szabályozták az egyes karokra felvehető számát, de ezeket már rugalmasan kezelték (*Ladányi*, 1979).

A törvény hatására a zsidó hallgatók aránya, mely az utolsó békeév 28%-áról a háború végére 34%-ra nőtt, az 1925–29 közötti időszakra 9,6%-ra csökkent (*Hajdú*, 1984). Ez azonban nem segítette elő érdemlegesen a kiinduló probléma megoldását. Szükséges volt tehát a rendszer érdekében a magyar középosztályok rendszeres képzésének és foglalkoztatásának megoldása, hiszen a művelt középosztályt a klebelsbergi kultúrprogram a nemzet vezető erejének nevezte. Ezt szolgálta az ország tudományos, egységes intézményrendszerének megszervezése, az Akadémia állami támogatásban való részesítése, s a múzeumok és levéltárak egységes szervezetbe vonása is. Ezeket kívül folytatták és nagyrészt befejezték a háború előtt elkezdett egyetemi építkezéseket, tudományos központokat hozva létre Debrecenben, Szegeden és Pécsen. De az 1924–26 közötti középiskolai törvények is a középrétegek helyzetének javítását szolgálták.⁴ A népiskolai fejlesztésnek, mely jóval szélesebb társadalmi rétegeket érintett és nagyobb anyagi erőforrásokat igényelt, előbb az alapjait kellett megeremteni. Ennek elhúzódása a rendszer jobboldali ellenzékében is visszatetszést keltett. A Magyar Nemzeti Függetlenségi (Fajvédő) Párt 1924-ben a maga szociális programját állította szembe a klebelsbergi kultúrpolitikával a népoktatás fejlesztését sürgetve, állami és társadalmi támogatást követelve a magyar tehetségeknek (*Gergely, Glatz és Pölöskei*, 1991).

Ezzel szemben *Klebelsberg* még az 1926-ban megtartott „Tehetségvédelem és pályaválasztás” kongresszuson is úgy látta, hogy a magyar középosztály az, amely önhibáján kívül súlyos helyzetbe kerülve a leginkább támogatandó társadalmi réteg. Ezt tükrözte, hogy a gazdasági konszolidációt, 1925-öt követően létrehozott Nemzeti Közművelődési Alapítvány kimondott célja is a magyar középosztály, a magyar intelligencia gyermekeinek segítése volt.⁵

Klebelsberg és a népoktatás

A klebelsbergi kultúrprogram a népiskola érdekében kifejtendő tevékenységet is magában foglalta. Ezt a kultuszminiszter azzal indokolta, hogy „minél súlyosabb lett az élet, annál inkább fel kell fegyvereznünk a magyar nemzetet azokkal a gazdasági szakismeretekkel, melyekre a létért való küzdelemben szüksége van.” (*Néptanítók*

⁴ Tudomány, kultúra, politika. *Gróf Klebelsberg Kuno* válogatott beszédei és írásai (1917–1932) Vál., az előszót és a jegyzeteket írta: *Glatz Ferenc*, Európa Kiadó, Budapest, 1980. 5–26. o.

⁵ Tehetségvédelem és pályaválasztás (Az 1926. évi február hó 2-án és 3-án tartott országos kongresszus naplója, a tehetséges ifjak második kiállításának leírása és a kapcsolatos mozgalmak ismertetése) Szerk.: *Dr. Ozorai Frigyes és Bálint Antal*. Kiadja a Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság Budapest, 1927. - „*Gróf Klebelsberg Kuno*: A tehetségvédelem és a pályaválasztás kultúr-és gazdaságpolitikai jelentősége” (36–44. o.) 40. o.

Lapja, 1922. július 6. **55.** 25–27. sz. 27. o.) Mindezt a korábbiakhoz hasonlóan a népiskolában az oktatás gazdasági irányultságúvá tételével képzelte el. Ez abból a szempontból is fontos volt, miszerint szomszédainkkal szemben meglévő kultúrfőlényünk megtartását és erősítését csak abban az esetben tartotta reálisnak, ha az évtizedek óta problémát jelentő mindennapi iskolába járást sikerül megnyugtatóan rendezni. Ehhez nyújtott volna segítséget a népiskolák megkedveltetése a tömegekkel, az érintett tartalmi változtatásokkal. Alapvetően természetesen a már tárgyalt 1921. évi XXX.tc. végrehajtását kellett biztosítani. E törvény végrehajtási utasítását két évvel annak megjelenése után 1923-ban adták ki. Ez többek között szabályozta a tanyai iskoláztatást, részletesen foglalkozva a tanköteleseknek az iskolába való beszállításával, vándortanító alkalmazásával, valamint népiskola állításának lehetőségeivel és eseteivel (*Néptanítók Lapja*, 1923. január 16. **56.** 2–3. sz. 15. o.). *Klebelsberg* azonban sem a törvényt, sem a szigorú rendeleteket nem tartotta elegendőnek, hanem mint kijelentette: „... népiskoláink létesítése és fenntartása útján módot is kell nyújtani a tankötelezettség lerovására.” (*Néptanítók Lapja*, 1923. május 1. **56.** 16–17. sz. 16. o.) A bajok gyökerét abban látta, hogy a múltban nem állítottak fel elegendő népiskolát. Különösen igaz volt ez az alföldi tanyarendszerre, de a dunántúli nagybirtokok sem tettek eleget iskolaállítási kötelezettségeiknek. Ezekkel szemben is erőteljesebb fellépésre készült (*Néptanítók Lapja*, 1923. szeptember 5. **56.** 36–37. sz.).

Az egyetemes tanítógyűlés 1923-as tanácskozásán ismét rámutatott a népiskolai építkezések elkerülhetetlenségére, melyet akkor még nem látott megvalósíthatónak. Ugyanakkor kiemelte a közoktatás és a tanítás szerepét: „Ha fenn akarunk maradni, akkor meg kell maradnunk Kelet-Európa legműveltebb népének és nem elégséges, ha tudományos intézmények fejtenek ki működést, a tudomány eredményeit terjeszteni kell a legszélesebb néprétegekben is és ez a hivatás a magyar tanítóságra vár.” (*Néptanítók Lapja*, 1923. július 15. **56.** 27–29. sz. 13. o.) Ezt szolgálta az addig négy évfolyamos tanítóképzés öt évre való emelése az 1923–24. iskolai évtől kezdve (*Néptanítók Lapja*, 1923. szeptember 5. **56.** 36–37. sz. 32. o.). Az előzőekkel kapcsolatban hívta fel a figyelmet arra, hogy ahol a tankötelesek száma egy életképes polgári iskolát megtölt, ott ezt meg kell szervezni. Ez ugyanis mind pedagógiaiilag, mind ismeretanyagát tekintve többet nyújtott, mint a népiskola. Ennek előmozdítására javasolta az önkormányzatok, a tanfelügyelet és az érdekelt szülők együttműködését. Csupán az államtól várni a megoldást, nem tartotta járható útnak. Ezért biztosította „a haladásra vágyó községeknek azt a jogot, hogy a mindennapi tankötelezettséget saját autonóm hatáskörében az eddigi hat évről nyolc évre terjeszthesse ki.” (*Néptanítók Lapja*, 1924. augusztus 1. **57.** 25–26. sz. 19–20. o.) Ez az elképzelés, mely a négy elemre épülő négy polgárit foglalta magában, a polgári iskolai tanárképzés reformját is megkövetelte. Ugyanakkor visszautasította a liberális ellenzék nyolcéves elemi népiskolára vonatkozó követeléseit.

A realitásokat figyelembe véve látnunk kell, hogy az V–VI. osztályok benépesítését a szülőknek a nagyobb gyermekek munkájára való kényszere miatt még a legszigorúbb büntetésekkel sem lehetett biztosítani. „Ha ilyen nehézségek vannak a 11 és 12 éves gyermekek körül, mennyivel nagyobbak lesznek ezek a 13 és 14 éves gyermekeknél,

akiket ma még az ismétlőiskolába beteregni is rendkívül nehéz feladat”⁶ -indokolta fenti véleményét *Klebsberg*.

1925-ben az országos tanfelügyelői értekezleten mondott beszédében a kultuszminiszter összefoglalóan elemezte mindazt a problémát, mely miniszterségének addig el-telt szakaszában felmerült és megoldásuk nélkül a továbblépés lehetetlen lett volna. Önkritikusan állapította meg, hogy „a szülők eszének értelmességével nem tudtunk megküzdeni.” (*Néptanítók Lapja*, 1925. október 15. 58. 39–40. sz. 1. o.) Erre és a tankötelezettség elmulasztásának erőltetn szankcionálására, valamint a szükségletekhez képest kevés iskolára vezette vissza a majdnem egymillió analfabétát. A feladat óriási volt, hiszen közel egyidőben kellett biztosítani az eszközöket a fenti hiányosságok megszüntetésére. Ugyanakkor a tömegek kulturális szintjének emelése is elkerülhetetlenné vált. Mindezt azzal indokolta, hogy „a világ műveltségének mai helyzetében hatosztályos mindennapi iskolával és egy hároméves továbbképző tanfolyammal nem érhetjük be” (*Néptanítók Lapja*, 1925. október 15. 58. 39–40. sz. 2. o.), mivel meglátása szerint csak a szellem erejével védelmezheti meg a nemzet önmagát. Ezért is nevezte honvédelmi tárcának a kultuszminiszterit.

A gazdasági konszolidáció és a népoktatás

A gazdasági konszolidáció eredményeként került sor a mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák felállítására vonatkozó VII.tc. elfogadására. Ezzel kezdetét vette az a nagyszabású vállalkozás, melynek szükségességét már a korábbi években is felismerték, ám a gazdasági nehézségek miatt nem lehetett realizálni. *Madai Gyula* előadó két okkal magyarázta, hogy „bár az egyetemes tankötelezettség kodifikálásában megelőztük Németország kivételével valamennyi európai államot, sajnos az analfabétizmus tekintetében is valamennyi országnak úgyszólván az élén haladtunk a legújabb időkig.” (*Néptanítók Lapja*, 1926. március 5. 59. 4. o.) Az egyik ok a tanyarendszer volt, a másik pedig az, hogy a régi kormányok „sajnos csak a városokat és a nemzeti-ségi vidékeket igyekeztek ellátni iskolákkal.” (*Néptanítók Lapja*, 1926. március 5. 59. 4. o.) A hiányok pótlására hozta létre a törvény 2. §-a az Országos Népiskola Építési Alapot, s ennek polgári iskolai megfelelőjét is.

Klebsberg azon a véleményen volt, hogy az iskolázási kötelezettség felemelése előtt biztosítani kell – iskolaépületek létesítése révén – a beiskolázatlanok iskolába járását. Erre a célra állami hozzájárulásokkal és a helyi érdekeltségekre háruló összegekkel együtt öt évi időtartamra 40 millió aranykoronát terveztek, de úgy látták, hogy az európai színvonal eléréséhez 60 millió kellene. Ez az összeg az előzetes felmérések szerint elegendő lett volna 3 500 tanterem és 1 750 tanítói lakás felépítéséhez, melyek fedették volna a felmerülő szükségletet (*Néptanítók Lapja*, 1926. március 5. 59. 9. o.). Ezzel kapcsolatban a kultusztárca költségvetési vitájában *Kéthly Anna* szociáldemokrata képviselő arra figyelmeztetett, hogy nem elég megépíteni a tanyai iskolák

⁶ *Gróf Klebsberg Kuno* beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916–1926. Atheneum Nyomda, Budapest, 1927. „A magyar kultúrpolitika jelen feladatai” (537–555. o.)

hálózatát, hiszen ha „nem gondoskodunk arról, hogy a mezőgazdasági munkásság és a földműves szegénység gyermekeit, az olcsó munkaerőt, ne vonják el a beiskoláztatás elől” (*Néptanítók Lapja*, 1926. június 18. 59. 23–24. sz. 27. o.), akkor a felépített iskolák üresen fognak tátongani. *Eőri-Szabó Dezső* a nyolcosztályos népiskola megszerzése mellett érvelve ennek kivédését úgy képzelte el, hogy a felső tagozat (5-8. osztály) leendő szorgalmi idejét 5–6 hónapban állapítsák meg a téli időszakra kiterjedően, amikor a mezőgazdasági népesség már nem kényszerült nagyobb gyermekét igénybe venni. Ily módon nem ütközne olyan nagy ellenállásba a tankötelezettségi idő meghosszabbítása, különösen akkor nem, ha a felső tagozatban nagy hangsúlyt fektetnének a gazdasági és ipari irányú szakképzésre is – vélte a képviselő (*Néptanítók Lapja*, 1926. június 1. 59. 21–22. sz. 28. o.).

Petrovác Gyula képviselő a polgári iskolában látta az elemi iskola leendő felső tagozatát. Ezzel szemben *Rothenstein Mór* úgy vélte, hogy a polgári iskola a tervezett nyolcosztályos népiskola mellett felesleges. Különösen akkor, ha ez utóbbi biztosítja a középiskolába való átlépés lehetőségét. Emellett sürgette az alapok rendezését, mivel a gyermekek 12 éves korukban már kikerültek az elemi iskolából, de az ipartörvény értelmében csak 14 éves korban mehettek iparostanoncnak. Így a két év alatt „elzüllik, lesz belőle rikkancs” (*Néptanítók Lapja*, 1926. június 1. 59. 21–22. sz. 33. o.) – figyelmeztetett. *Kéthly Anna* viszont úgy gondolta, hogy addig nem lehet egyetemes oktatásról beszélni, amíg „a dolgozó nép számára egyedül alkalmas iskolatípus a nyolcosztályú népiskola még csak az ankétezés stádiumában van.” (*Néptanítók Lapja*, 1926. június 18. 59. 23–24. sz. 27. o.)

Egy évvel később, 1927-ben szintén a kultuszköltségvetés tárgyalásán *Petri Pál* államtitkár sürgette az elemi iskolai építések gyorsítását a tankötelezettségnek a mindennapi nyolc évre való kiterjesztése érdekében. Úgy látta, hogy a „kisebb községekben és tanyákon a nyolcosztályos elemi népiskola, nagyobb helyeken pedig a négyosztályos elemi népiskola és a négyosztályos polgári iskola elvégzése lesz az a minimum, amelyeket a jövőben majd mindenkitől megkívánhatunk.” (*Petry*, 1927) Figyelmeztetett arra, hogy nyugaton már magától értetődik a nyolc éves iskoláztatás, sőt már Romániában is hét éves a mindennapos iskolalátogatási kötelezettség.

A nyolcosztályos népiskola gondolata

A gazdasági konszolidációt követően számos szervezet foglalkozott a nyolcosztályos népiskola gondolatával. Így 1925-ben a Somogy megyei Általános Tanítóegyesület választmányja a kultúrfőlény megtartása végett tartotta szükségesnek a 8 osztályú népoktatás megvalósítását. Ugyanekkor a Budapesti Tanítóegyesület évi közgyűlésén *Ölveczky Pál* iskolaigazgató a tanítóképzés és a nőnevelés reformja mellett mint legfontosabbat emelte ki a „8 osztályú nemzeti népiskola” felállítását (*Néptanítók Lapja*, 1925. június 2. 58. 21–22. sz. 37–38. o.).

A fővárosi igazgatók értekezletén *Mosdóssy Imre* királyi tanfelügyelő hívta fel a figyelmet arra, hogy „a népművelési feladat mai tanterveink, főképpen pedig a

népiskolai 12 éves mindennapi tankötelezettségi korhatár mellett nem sikerülhet, ezt a korhatárt fel kell emelni.” (*Néptanítók Lapja*, 1925. június 15. 58. 23–24. sz. 19. o.) Mindezek után az értekezlet állást foglalt a népiskolai képzésnek a 14. életévig való felemelése, s vele kapcsolatban a tanítóképzés reformja mellett.

Az Abaujtorna megyei Általános Tanítóegyesület is a gazdasági szellemmel átitatott 8 osztályos népiskola mellett állt ki (*Néptanítók Lapja*, 1925. augusztus 1. 58. 29–30. sz. 21. o.). Szintén még 1925-ben fordult a Pesti Református Egyházmegyei Tanítóegyesület Ócsán tartott konferenciája felirattal egyházkerületéhez a nyolcosztályú népiskola és a főiskolai tanítóképzés megvalósítása érdekében (*Néptanítók Lapja*, 1926. június 18. 59. 23–24. sz. 27. o.).

Az „Újság” által szervezett, a nyolcosztályos népiskoláról szóló anketon *Klebelsberg* a továbbhaladás legnagyobb akadályának továbbra is az analfabéták nagy számát nevezte. Az általános tankötelezettség közelgő 60. évfordulója előtt ezt az állam hibájának tartotta. Hiszen ha az állam „ kimondja az általános tankötelezettséget, akkor kötelessége, hogy iskolák építését előmozdítsa, a terhek nagy részét viselje és így tegye is lehetővé a tankötelezettség végrehajtását, az iskolabajarást, mert különben az iskolakötelezettség kimondása pusztá ávitás” (*Néptanítók Lapja*, 1926. április 1. 59. 13–14. sz. 25. o.) – mondott kemény bírálatot az 1867 utáni korszakról.

Mivel a nyolcosztályos népiskolát nemcsak kultúrpolitikai, hanem egyúttal közgazdasági kérdésnek is tartotta, bevezetése előtt megfelelő gazdasági feltételek biztosítását látta szükségesnek. Úgy gondolta, hogy a baloldali, forradalmi eszméket nem rendőri eszközökkel, hanem kultúrával lehet leküzdeni. A Gyermekvédő Liga közgyűlésén viszont arra figyelmeztetett, hogy a továbbfejlesztés elhalasztásával „a magyar dolgozó tömegek a maguk csekélyebb intelligenciájával a tanultabb külföldi nemzetek munkás tömegeinek versenyében” (*Néptanítók Lapja*, 1926. május 1. 59. 17–18. sz.) nem tudják majd megállni a helyüket. Míg *Klebelsberg* szeme előtt Németország és Ausztria példája lebegett, ahol a négy elemivel és a négy polgárral megegyező nyolcosztályos népiskolát hoztak létre (*Néptanítók Lapja*, 1926. május 1. 59. 17–18. sz. 4. o.), addig *Ormós Lajos*, az Országos Református Tanító Egyesület egyik vezetője, a meglévő hatosztályos népiskola magasabb színvonalra emelése mellett szólt (*Ormós*, 1926).

A kultuszminiszter a kormányzat viszonyulását a 8 osztályos népiskolához a következőkben összegezte 1927-ben: „Nagyon furcsa lenne, ha addig emelnők fel két évvel a mindennapi tankötelezettséget, amíg a gyermekek ezrei egyáltalán nincsenek beiskolázva, vagy túlszűfolt termekben szoronganak és még a hatosztályos népiskola számára adagolt tananyagot sem képesek elvégezni”. (*Néptanítók Lapja*, 1927. január 15. 60. 3–4. sz. 20. o.) A tárcsa szerint „a polgári iskola megmarad azok számára, akik magasabb szakiskolába igyekeznek és megmarad főleg a népesebb helyeken; a nyolcosztályú elemi iskola pedig a kisebb helyek tanulóit fogja befogadni.” (*Néptanítók Lapja*, 1927. február 17. 60. 7–8. sz. 15. o.) Ez már előre jelezte a tervezett 8 osztályos népiskolának a polgári iskoláénál alacsonyabb rangját.

1927-ben is tovább folyt a vita a népoktatás továbbfejlesztéséről. A Zemplén vármegyei Általános Tanító Egyesület szerencsi közgyűlése a gazdagság és műveltség összefüggéseire mutatott rá (*Néptanítók Lapja*, 1927. június 20. 60. 23–24. sz. 48.

o.), hasonlóan a Jász-Nagykun-Szolnok vármegye Általános Tanító Egyesületének közgyűléséhez (*Néptanítók Lapja*, 1927. július 6. 60. 25–26. sz. 31. o.).

A „Nemzetnevelés”-ben Nagy András már a leendő nyolc osztályos népiskola tervének egyfajta elképzeléseit adta, úgy véelve, hogy nem többet, hanem alaposabban, eredményesebben kell majd tanítani (Nagy, 1927). Ugyanakkor szintén e lap hasábjain Berkes János a kultuszminisztérium álláspontjához kapcsolódva a már meglévő iskolák rendbehozását javasolta a nyolcosztályú kiépítés előtt (Berkes, 1927).

Az évtizedes mulasztásokat azonban nem lehetett néhány év alatt pótolni. Ezt jelezte Klebelsberg Kunó is, Kornis Gyula h.államtitkár 1927-es üdvözlésekor mondott beszédében: „... a nyolcosztályos népiskolákra szükségünk van, ennek törvénybeiktatása azonban alig lenne egyéb üres blöffnél, ha előzőleg nem áll rendelkezésre legalább 8 000 népiskolai objektum, amely legalább a hat évfolyamos népiskola befogadására szükséges.” (*Néptanítók Lapja*, 1927. november 1. 60. 41–42. sz. 17. o.)

Az 1929. évi törvényjavaslat

A képviselőház 1927. november 16-i ülésén hívta fel a kormányt az elemi népoktatás nyolc évre történő kiterjesztésének megoldására (*Néptanítók Lapja*, 1929. február 16. 62. 7–8. sz. 7. o.). Ezzel szemben a kultusztárca költségvetésének pénzügyi bizottságbeli tárgyalása során, 1928 februárjában Klebelsberg Kunó a nyolcosztályos reform elindítását nem tartotta megoldhatónak 1931 előtt (*Néptanítók Lapja*, 1928. március 15. 61. 11–12. sz. 35. o.).

A népiskola szerkezeti megújításának folyamatához tartozott, hogy a gazdasági irányú népiskolákat önálló szaktanítók közreműködésével mezőgazdasági népiskolákká akarták fejleszteni. Ezek ugyan kevesebbet nyújtottak a földművesiskoláknál, de olcsóbbak voltak, s az általános tankötelezettségen alapulva nagy tömegek ismereteit növelték (*Néptanítók Lapja*, 1928. május 19. 61. 19–20. sz. 29–30. o.).

A kultuszköltségvetés 1928-as tárgyalásán a tárca már jelentősebb sikerekről számolhatott be a fejlesztés területén. A beszámoló szerint az 1924/25 és az 1928/29. költségvetési évekre összesen 79 848 035 pengő beruházási hitelt biztosított a kormány, s ebből elemi iskolai építkezésekre 33 762 800 pengőt (42,28%) irányoztak elő. Ebből az összegből mintegy 3 500 népiskolai objektum (tanterem és tanítói lakás) építését biztosították (*Néptanítók Lapja*, 1928. február 1. 61. 9–10. sz. 17. o.).

Úgy tűnt, hogy a nagyszabású közoktatási tervek megvalósítása elől elhárultak a legnagyobb akadályok. A költségvetési tárgyalás expozéjában Klebelsberg Kossuth Lajosnak Schwarz Gyulához intézett leveléből idézve így érvelt a fejlesztés mellett: „... ha a Közép- és Alduna etnográfiai rendszerében nem sietünk nemzetünk számára kulturái tekintetben a primus inter pares szerepét biztosítani, vagy éppen túlszárnyaltatni engedjük magunkat, veszve vagyunk.” (*Néptanítók Lapja*, 1928. május 19. 61. 19–20. sz. 19. o.)

Az események felgyorsulása Horthy Miklós 1928. június 28-i keltezésű levele után következett be. Ebben a kormányzó megbízta a vallás- és közoktatásügyi minisztert,

hogyan szervezze meg és vezesse be a nyolcosztályos népiskolát (*Néptanítók Lapja*, 1928. július 1. 61. 25–26. sz. 3. o.). Ezzel kapcsolatban adta ki a VKM azt a rendeletet, melyben felszólította az Országos Közoktatási Tanácsot a gyakorlati tennivalók megszervezésére (*Néptanítók Lapja*, 1928. július 1. 61. 25–26. sz. 3. o.). *Klebensberg* utalt arra, hogy mindenütt ahol a népoktatásügyet reformálták, az oktatást továbbképzőiskolák szervezésével a 17–18. életévig próbálták kiterjeszteni. Ezen törekvések okát ő abban látta, hogy a kultúra, a műveltség fokozódása csökkenti a társadalmi ellentéteket és növeli a termelés minőségét. Ugyanakkor a politikai demokráciát csak kellő műveltséggel rendelkező társadalom hozhat létre. Ezekben túlmenően úgy látta, hogy a reális és technikai ismeretek feldolgozása is jobb lehetőséget kaphatna a 8 osztályú népiskolában, ahol „erre később az okszerűbb mezőgazdasági és ipari munkát építeni lehetne.” (*Néptanítók Lapja*, 1928. július 1. 61. 25–26. sz. 3–4. o.)

Kiemelkedően foglalkozott a témával az 1928 nyarán ülésező Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus is. Népiskolai szakosztálya határozatban szögezte le, hogy az „alkotandó egységes népoktatási törvény keretében történjék gondoskodás minden csecsemő, gyermek és fiatalok neveléséről és nyilvántartásáról, 18 éves korig bezárólag.” (*Simon és Papp*, 1928. 191–193. o.) Emellett a tanítóképzés szintjének emelését is követelték. Az általuk kívánt tanítóképző középiskolai érettségihez kötött két évfolyamos főiskola lett volna (*Simon és Papp*, 1928. 192. o.). A tanítóképzőintézeti szakosztály többségi határozata is ez utóbbival egyezett meg, míg kisebbségi határozata egy négy évfolyamú középfokú és egy kétéves felsőfokú, alsó és felső tagozatból álló tanítóképzőt körvonalazott (*Simon és Papp*, 1928. 219. o.). A reformok alátámasztására *Wanitsek Rezső*, a Magyarországi Tanítóegyesületek Országos Szövetségének titkára arra figyelmeztetett, hogy a „középosztály és a nép millióinak műveltsége között oly széles szakadék tátong, hogy a kölcsönös megértés alig lehetséges addig, míg a népműveltség színvonala fel nem emelkedik arra a fokra, amikor a nemzet vezető rétegeit nem fogja kizsákmányoló ellenségnek tekinteni, hanem testvérnek, aki az egyenlő jogú polgárok közt a vezetésre van hívatva.” (*Simon és Papp*, 1928. 161. o.) Emellett a gyermek testi és szellemi fejlődését alapul véve a 14. életévet sokkal alkalmasabb korhatárnak látta, mint a 12 éves kort. Úgy vélte, hogy a megvalósítandó nyolcosztályos népiskolára „azoknak van szükségük, akik nem akarnak tovább tanulni, éppen azért annyi és olyan irányú ismereteket kell nyújtani nekik, amelyre életkörülményeik folytán szükségük van, s amely az iskolán kívüli népművelésnek széles alapot biztosít.” (*Simon és Papp*, 1928. 191–193. 163. o.) Ugyanakkor a középiskolák felső tagozatába való továbblépés lehetőségének megadásával, illetve azzal, hogy a 8 osztály elvégzése olyan állások elfoglalását biztosítaná, melyeknek elnyeréséhez a középiskolák alsó osztályai jogosítottak, *Wanitsek* szerint a tankötelezettség meghosszabbítása által okozott ellenérzéseket lehetne enyhíteni (*Simon és Papp*, 1928. 164. o.).

Az elemi népoktatás reformja természetesen érintette a polgári iskolák helyzetét is. Ennek megfelelően a polgári iskolai szakosztály egy olyan 8 évfolyamos fiú és 6 évfolyamos leány polgárit körvonalazott, mely azon társadalmi rétegeknek lett volna az iskolája, melyeknek a népiskolai műveltség kevés volt ugyan, de nem akarták igénybe venni az egyetemekre előkészítő középiskolákat (*Simon és Papp*, 1928. 262. o.).

A mezőgazdasági szakosztály is határozattal kapcsolódott a nyolcosztályos népiskola tervezetéhez. Annak felső tagozatát gazdasági irányúnak képzelték el, melyhez két-éves gazdasági továbbképző, illetve önálló szakiskola kapcsolódott volna (*Simon és Papp*, 1928. 328-329. o.).

Közben a pedagógiai sajtóban is tovább folyt a népoktatás és közoktatás reformjairól való véleménycsere. *Simon Lajos* a „Tanítók Szövetsége” c. lap szerkesztője az új nyolcosztályos népiskola leendő problémái közül a tantervet, a benépesítést, a minősítést, a tanítók továbbképzését és az iskolák népszerűsítését emelte ki (*Simon*, 1928). *Kiss József* a lap hasábjain már részletesen kidolgozott óratervet mutatott be. Másokhoz hasonlóan a 7-8. osztályok tanévét reálisan csak a téli időszakban látta megvalósíthatónak. (*Kiss*, 1928) E kérdések tisztázását sürgette, hogy a már meglévőknél túl 1928 őszén Budapesten a Mária Terézia téri, a Csalogány utcai és a Lehel utcai elemi iskolákban is tervezték a 7. osztály beindítását (*Tanítók Szövetsége*, 1928. szeptember 15.). *Cséka Sándor* a „Nemzetnevelés” c. lapban pedig már a hatosztályos népiskola tantervének és tankönyveinek megfelelő átdolgozását javasolta oly módon, hogy a két felső osztály célkitűzése a gazdasági és háztartási ismeretek elsajátítása lett volna (*Cséka*, 1928).

A tankötelezettség meghosszabbításáról és a népiskolák ezzel kapcsolatos továbbfejlesztéséről szóló törvényjavaslat 1929. január 15-én jelent meg. Ez a mindennapi tankötelezettséget 6-14 éves kor, a továbbképző iskolai tankötelezettséget 14-16 éves kor között állapította meg. Az így létrehozott nyolcosztályos népiskola feladatát abban látta, hogy a valláserkölcsei és nemzeti érzés kifejlesztésén túl általános műveltséget adjon és a gyakorlati foglalkozásokra is előkészítsen. A felállítandó kétéves továbbképzők feladatát a tanulmányi és nevelési eredmények megszilárdításán túl, azok gyakorlati irányba való bővítésében határozta meg. Ezeken túl intézkedett a törvényjavaslat az önálló gazdasági népiskolák felállításáról is. Lehetőséget biztosított ugyanakkor a nyolc osztály sikeres elvégzése után különbözeti vizsga letételével a középiskola megfelelő osztályában való továbbtanulásra. Mivel mindehhez népiskolaépítésekre volt szükség, ezért a törvényjavaslat alapján az állam az iskola jellegétől függetlenül fedezte volna az új tantermek első felszerelésének költségeit, s később a szükséges illetményeket is. Mivel a kiépítés hosszabb időt vett igénybe, meg kellett határozni a kiépítés menetrendjét is. Ezek szerint a nyolcosztályos népiskola kiépítését 1940 szeptemberére, míg az önálló gazdasági népiskolát 1945 szeptemberéig kellett teljessé tenni, azaz látogatásuk minden tanköteles számára kötelező lett volna. Ezekkel a rendelkezésekkel természetesen az 1921:XXX.tc. számos pontja hatályát veszítette (*Néptanítók Lapja*, 1929. február 1. 62. 5-6. sz. 40. o.). A törvényjavaslat általános indoklásában *Klebsberg* összefoglalta mindazokat az érveket, melyek a korábbi évek során a nyolcosztályos népiskola felállítása mellett születtek. Ezek a következők voltak: a műveltség fokozásának szükségessége a kultúrfölény fényében, a nemzeti öntudat hatékonyabb fejlesztése, a jövő nemzedék világfelfogásának alakítása, a gazdasági hatékonyság növelése. A minőség javításának kulcsfontossága mellett kiemelte, hogy „azt a veszteséget, mely a gyermeki munkasegítségre vagy éppen keresetere szoruló szülőt az iskoláztatás határának kiterjesztése következtében éri – s ez mindenütt a reformmal szemben fellépő idegenkedés fő oka – bőven kárpótolja az a szellemi, erkölcsi és fizikai ér-

tékgyarapodás, melyet későbbi foglalkozásában hasznosan gyümölcsöztethet.” (*Néptanítók Lapja*, 1929. február 16. 62. 7–8. sz. 3. o.). Lélektanilag is indokoltabbnak látta a 14. életévet a mindennapi iskoláztatás befejezésének. Különösen a 12–14 éves városi gyermekek helyzetét tartotta veszélyeztetettnek. A munkábaállás hivatalos időpontja is alátámasztotta a törvényjavaslatot. Az új ipartörvény 74. §-a ugyan a mindennapi iskola befejezéséhez kötötte a munkábaállást, a szerződötést, de 73. §-a a „gyermek” fogalmát a befejezett 14. évig terjesztette ki. Mivel a gyakorlat is azt mutatta, hogy a munkanélküliség miatt 14 éves kor előtt ritkán szerződöttek gyermekeket tanoncnak, ezért az ellentmondás és a feszültség feloldásának útjaként a nyolcosztályos népiskola mutatkozott legalkalmasabbnak (*Néptanítók Lapja*, 1929. február 16. 62. 7–8. sz. 7. o.). Ezzel kapcsolatban Klebelsberg figyelmeztetett a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet azon egyezményére, melyhez a Nemzetgyűlés még 1925. március 4-én járult hozzá és a következőket tartalmazta: „A 14 éven aluli gyermekek köz- és magángazdaságokban és azok melléküzemeiben csak az iskola látogatására szabott időn túl alkalmazhatók munkára és amennyiben alkalmaztatnak ez a munka őket tanulmányaik végzésében hátrányosan nem befolyásolhatja. A hivatására leendő előkészítés céljából a tanítási időszakok és órák úgy szabályozhatók, hogy lehetővé tétessék gyermekeknek könnyű mezőgazdasági munkáknál és különösen könnyebb aratási munkálatoknál való alkalmazása (*Néptanítók Lapja*, 1929. május 1. 62. 17–18. sz. 34. o.). További érvként a már gyakorlatban megvalósult nyolcosztályos népiskolákat említette. A diósgyőri gyártelep másfél évtizede működő népiskolája mellett kiemelte az ózdi és pécsi iskolákat, de ezek mellett beszámolhatott az Újpesten, Pesthidegkúton és Pestszenterzsébeten akkor induló hetedik osztályokról is.

A nyolcosztályos népiskola felállításával kapcsolatos költségeket a kormányzat igyekezett a legminimálisabbra csökkenteni azzal az indoklással, hogy „sem a politikai, sem az egyházközségeket a nyolcosztályos népiskola behozatalából kifolyólag újabb kiadásokkal megterhelni nem lehet.” (*Néptanítók Lapja*, 1929. február 16. 62. 7–8. sz. 5. o.) Ezért az államra hárult az anyagi terhek nagy része. A kultuszminiszter már a nagyarányú tervek kivitelezéséhez szükséges anyagi eszközökről is beszámolhatott. A 8 000 tanteremre és tanítói lakásra tervezett programból 5 000-nek a felépítéséhez az Országos Népiskola Építési Alap már rendelkezett, ezekkel ugyanakkor a költségvetésből kölcsönként nyújtott összegek visszafolyása útján a nyolcosztályos népiskola életbeléptetéséhez szükséges új építkezések költségeit úgy tűnt, hogy az államkincstár fedezni tudja. A fentiekén túl 2 000 új tanítói állást is kellett volna szervezni (*Néptanítók Lapja*, 1929. február 16. 62. 7–8. sz. 7. o.).

A kormányzat anyagi erőfeszítéseit mutatja Klebelsberg beszámolója a kultusztárca 1929/30-as költségvetésének tárgyalásán. Ezek szerint, míg 1867–1919 között népiskolák építésére és átalakítására 39 894 957 aranykoronát, azaz 46 278 158 pengőt fordított az állam, addig ez az összeg 1924–1930 között 48 260 000 pengőt tett ki (*Néptanítók Lapja*, 1929. április 15. 62. 15–16. sz. 6. o.).

A gazdasági válság

1929-ben, a törvényjavaslat beterjesztésének hatására sorra láttak napvilágot a különböző elképzelések az új népiskola gyakorlati megvalósításának lehetőségeiről. Többek között az Egyetemes Református Konvent is fontosnak tartotta a magyar népkultúra emelése miatt a nyolcosztályos népiskola felállítását. Ugyanakkor számos pedagógiai és gazdasági kérdés tisztázását látta szükségesnek. Óvatosságra intett viszont, hogy az új iskola tananyagai a beterjesztett törvényjavaslattal egyidőben nem kerültek napvilágra, s az iskolafejlesztéssel kapcsolatos kiadások fedezete sem volt megoldott. Mivel a Konvent még a meglévő hatosztályos népkoláinak higiéniai állapotával és felszereltségével sem volt megelégedve, a hetedik és nyolcadik osztályok felállításához az egyházi főhatóság véleményének és engedélyének kikérésére szólított fel, óvatos haladásra figyelmeztetve.⁷ Az 238–1930. sz. határozatában viszont felhívott az 1–8 osztályú népiskola vallástani tantervének kidolgozására, melyre több egyházmegye is készített anyagot.⁸

Az erőfeszítések ellenére a gazdasági helyzet egyre rosszabbá válása igen gyorsan kerékkötőjévé vált az elképzelések gyakorlatba való átültetésének. Az 1930/31. évre szóló költségvetés tárgyalása során a népoktatási kiadásokat 13%-kal, a felsőoktatásra fordítottakat 15%-kal, a tudományos kiadásokat 34,6%-kal apasztották. A népoktatás ezek után is az egész VKM költségvetés összegének (136 857 350 pengő) 43 %-át kapta (*Néptanítók Lapja*, 1930. június 15. 63. 21–24. sz. 42. o.).

A pénzügyi nehézségekre utalva *Klebelsberg* rámutatott arra, hogy míg sok külföldi államban „a községek viselik a dologi kiadásokat, a tanítóóság illetményeit pedig sok helyen valamely tartományi vagy országos szervezet viseli”, addig Magyarországon a népiskola terhei az állami költségvetésben szerepeltek, ezért „sok a személyi kiadás és kevés a dologi természetű kiadás, a beruházás.” (*Néptanítók Lapja*, 1930. április 17. 63. 15–16. sz. 42. o.) S míg Magyarországon az adózó 17,1 pengőt fizetett kultúrce-
lokra, addig ez az összeg Angliában 32,7; Hollandiában 44 pengőnyi volt.

A nyolcosztályos népiskola gondolatát a kultuszminiszter ugyan nem ejtette el, de véleménye szerint akkor, „amikor az ország ilyen súlyos közgazdasági helyzetben van, mint most és amikor még a hat évfolyamos népkolánál is csak 19 000 tanító van és ezerre sürgősen szükség lenne, azt hiszem, most a törvényhozás terén nem nyargalhatunk az események elé.” (*Néptanítók Lapja*, 1930. június 15. 63. 21–24. sz. 55. o.)

Ezzel végsősorban megpecsételődött az egy évvel korábban benyújtott törvényjavaslat sorsa. A költségvetés pénzügyi bizottságbeli tárgyalása során ugyan *Várnai Dániel* és *Bíró Pál* képviselők továbbra is szorgalmazták a törvényjavaslat tárgyalását, de az az álláspont győzött, mely szerint a nyolcosztályos népiskola bevezetése inkább pénzügyi, mint pedagógiai kérdés. *Kálnoki Bedő Sándor* képviselő ki is emelte, hogy „a nyolcosztályos elemi népiskola bevezetése pénzügyileg lehetetlen, hiszen még a hat-

⁷ TtREL. Református Egyetemes Konvent jegyzőkönyvei. XVIII. kötet (1929–1930) 1930. 236. és 272–273. o.

⁸ TtREL. I. 1.a. A Tiszántúli Református Egyházkerület jegyzőkönyvei. 1926. 238. és 274. o.

osztályú elemi oktatás sincs teljesen végrehajtva.” (*Néptanítók Lapja*, 1930. április 17. 63. 15–16. sz. 41. o.)

Klebelsberg Kunó is az 1931/32. költségvetés tárgyalásán ugyan megerősítette, hogy a nyolcosztályos népiskola változatlanul elérendő cél, s a kultusztárca főelveként továbbra is a kulturális fölényt és vezető szerepet határozta meg, azonban a gazdasági helyzetben nem látta lehetségesnek nagy kiadásokat igénylő programok végrehajtását (*Néptanítók Lapja*, 1931. május 1. 64. 9. sz. 14. o.).

Az eredmények

Benisch Arthur 1930-ban a *Néptanítók Lapjában* vonta meg a népiskola-építési akció mérlegét. Ezek szerint az 1 525 felépült tanítói lakásból 489 régi, nem megfelelő helyett épült, míg 1 036 ott, ahol addig még nem volt. A tantermek száma 2 185-tel szaporodott, mert 1 290 régebbi tantermek pótlására szolgált. Összességében 535 új elemi iskola épült fel, melyek közül 402 tanyai, 133 belterületi volt (*Benisch*, 1930b. 3-4. o.). A gazdasági válság azonban megakasztotta az akció folytatását akkor, amikor az 5 000 objektumon felül tervezettek felépítése vált volna esedékessé. Ezek közül 1930 végén csak 127-nek az építése volt folyamatban (*Benisch*, 1930. o.). Ugyanakkor gondok mutatkoztak az osztályonkénti létszámokkal. Míg 1925/26-ban 40, addig 1928/29-ben 46, 1930/31-ben már 50 tanuló jutott egy tanítóra. Ez a valóságban még kedvezőtlenebb volt, mert Budapesten egy tanítóra csak 24 gyermek jutott, így a főváros nélküli országos átlag 68 tanuló volt. Viszont már az 1868:XXXVIII.tc. a 60 fő/tanító.létszámot tartotta elérendő célnak (*Klebelsberg*, 1931).

Megindult fakultatív alapon a hetedik és nyolcadik osztályok szervezése, különösen az állami iskolákban, ahol kedvezőbbnek látszottak a feltételek. Az 1929/30-as tanévben 59 népiskolában nyílt meg a hetedik osztály 1 424 önként jelentkező tanulóval. Ebből az 59-ből már 25-ben nyolcadik osztály is működött 452 tanulóval. Összesen 44 volt állami, hét községi (hat budapesti és egy szegedi), s egy vállalati (Ózd). A fennmaradók közül négy római katolikus, kettő református és egy evangélikus volt. Ez utóbbiak azonban már 1931-ben beszüntették működésüket. De kellő számú tanuló híján 8 állami iskola is kénytelen volt abbahagyni a kísérletet (Makó, Gyöngyös, Cibakháza, Nagytétény, Sashalom, Kaposvár, Nagyecsed, Kiskunhalas-Alsóbodoglár).

Ezekkel szemben 1931-ben hat állami – Baja-Alsóváros, Baja-Felsőváros, Jászberény, Szolnok-Kassai úti, Csepel-Fő úti, Nagykanizsa II. ker – iskolában indult meg a hetedik osztály. Emellett még két társulati iskolában – Budapest-Nyomorék Gyermek Otthona, Farkasgyepű-Gyermekvédő Liga iskola – nyílt meg a hetedik illetve a nyolcadik osztály.

Ily módon 1931-ben 1 226 hetedik és 723 nyolcadik osztályos tanuló iratkozott be ezekbe az iskolákba. Az agrárjellegű községekben tett kísérletek nem sok eredménnyel jártak, mivel a földműves lakosság a kor gazdasági viszonyai miatt nem tudta nélkülözni 13–14 éves gyermekeinek segítségét. Az iparral rendelkező településeken viszont ilyen akadályok nem hátráltatták a szervezést (*Benisch*, 1931).

1931 egy korszak végét jelentette. A Horthy-rendszer politikai konszolidációját követően a Bethlen-kormányzat a 20-as években kísérletet tett arra, hogy a szétzilált gazdaság helyreállításával párhuzamosan kiragadja Magyarországot a külpolitikai elszigeteltségből. Emellett új kultúrpolitikát megfogalmazva a középosztály támogatásán túl a társadalom szélesebb rétegeit érintő közoktatási reformok megvalósítását tűzték ki. Ennek sikereit törvények sora jelezte. A gazdasági világválság azonban évekre visszavetette az ország fejlődését, így a népoktatás fejlesztésére vonatkozó elképzelések oly közelinek tűnő megvalósulása elérhetetlennek látszó távolságba került.

Irodalom

- Benisch Arthur (1924): Elemi népoktatásunk kultúrpolitikai problémái. *Néptanítók Lapja*, **57.** 43–44. sz. 8.
- Benisch Arthur (1927): Elemi népoktatásunk fejlődése az összeomlás után. *Néptanítók Lapja*, **60.** 1–2. sz. 36–37.
- Benisch Arthur (1930a): Elemi népoktatásunk fejlődése 1919 óta. *Néptanítók Lapja*, **63.** 31–32. sz. 9.
- Benisch Arthur (1930b): A népiskolai építési akció mérlege. *Néptanítók Lapja*, **63.** 43–44. sz.
- Benisch Arthur (1931): A népiskola hetedik és nyolcadik osztálya a megvalósulás útján. *Néptanítók Lapja*, **64.** 4. sz. 14.
- Benisch Arthur (1933): Az analfabétizmus az 1930. évi népszámlálás tükrében. *Néptanítók Lapja*, **66.** 10. sz. 339–343.
- Bereczki Sándor (1970): Törekvések a 8 osztályos népiskola megteremtésére a felszabadulás előtt. In: Köté Sándor (szerk.): *Neveléstörténeti tanulmányok*. Budapest, 125–229.
- Berkes János (1927): A nyolcosztályú népiskoláról. *Nemzetnevelés*, 7. sz.
- Cséka Sándor (1928): Nyolcosztályú népiskola. *Nemzetnevelés*, 17. sz. 258–259.
- Finácz Ernő (1919): Négy hónap a magyar közoktatás történetéből. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 92–114. o.
- Gergely Jenő, Glatz Ferenc és Pölöskei Ferenc (szerk. 1991): *Magyarországi pártprogramok 1919–1944. A Magyar Nemzeti Függetlenségi (Fajvédő) Párt programja 1924.* okt. 1. Kossuth Kiadó, Budapest, 103–108.
- Hajdú Tibor (1984): Az értelmiségi „túltermelés” és társadalmi hatásai. In: Lackó Miklós (szerk.): *A két világháború közötti Magyarországról*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Kiss József (1928): Mit kíván a magyar falu a VII–VIII. osztálytól? *Tanítók Szövetsége*, október 15.
- Klebelsberg Kuno (1931): Hogy áll népművelésünk. *Néptanítók Lapja*, **64.** 11. sz. 1–2.
- Kornis Gyula (szerk., 1927): *Magyarország közoktatásügye a világháború óta*. MPT. Budapest, 72.
- Kovács Alajos (1923): A magyar nyelvismeret és az írni-olvasni tudás fejlődése 1910 óta. *Magyar Statisztikai Szemle*, 7–8. sz. 9–10.
- Ladányi Andor (1979): *Az egyetemi ifjúság az ellenforradalom első éveiben (1919–1921)*. Budapest, 117–118.
- Marolovszky Sándor (1924): Népünk műveltsége, egybevetve a korrallal, anyanyelvvel és vallással. *Magyar Statisztikai Szemle*, 7–8. sz.
- Mosdóssy Imre (1921): A tankötelezettség biztosítása. *Néptanítók Lapja*, **54.** 24–25. sz. 25.
- Nagy András (1927): A nyolcosztályú népiskola. *Nemzetnevelés*, 86.
- Ormós Lajos (1926): Kultúrprogram. *Tanítók Lapja*, 10. sz.
- Petry Pál (1927): Glosszák a kultuszárca költségvetéséhez. *Néptanítók Lapja*, **60.** 23–24. sz. 1.
- Simon Lajos (1928): Népoktatásunk új korszaka. *Tanítók Szövetsége*, augusztus 1.

Simon Lajos és Papp Gyula (szerk. 1928): *A Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója*. Négyesi László közreműködésével. Kiadta a Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus végrehajtó bizottsága, Budapest.

Szombatfalvy György (1920): Népoktatás a kényszerbéke után. *Néptanítók Lapja*, 53. 27–28. sz.

Szombatfalvy György (1923): A szűk esztendőök. *Néptanítók Lapja*, 56. 32–33. sz. 1–3.

Szombatfalvy György (1935): Népoktatásunk az 1935–36. tanévben. *Néptanítók Lapja*, 69. 3. sz. 85.

ABSTRACT

IMRE PORNÓI: PUBLIC EDUCATION IN HUNGARY IN THE TWENTIES

Proposals for the development of public education emerging in the dualist era and coming close to realisation in 1918–19 were dropped after the fall of Hungarian Soviet Republic. This did not mean, however, that there were no plans to improve public education, although the realisation of these plans was impossible without economic consolidation. Kuno Klebersberg, who became head of the Ministry of Religious Affairs and Education in 1922, aimed first at stabilizing the situation of the middle class because it was considered the base of the social system. It was only after this and the reconstruction of economy that basic improvement of public education could be started. The planned and established 5000 constructions (school rooms and apartments for teachers) of public education and the designing of the bill about the eight-grade public school system in 1929 prove that the government was serious in its view that the "high" and the "popular" culture could not be separated. Consequently, it was not the fault of the government that legal realisation of the eight-grade public school did not succeed. The effect of world-wide economic recession undermined the Klebersbergian plans for the development of public education. However, what was realised of these plans can only serve as a good example for any ministries of education.

MAGYAR PEDAGÓGIA 95. Number 3–4. 315–331. (1995)

Levelezési cím / Address for correspondence: Pornói Imre, H - 4028 Debrecen, Izsó u. 21.

SEGÍTŐ NEVELÉS A PEDAGÓGIA TÖRTÉNETÉBEN

Pukánszky Béla

József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék

A pedagógiatörténeti szakirodalomban az elmúlt korok filozófusainak, pedagógusainak nevelésre, tanításra vonatkozó gondolatait sokféle szempont szerint vizsgálták már. A nevelés céljára, módszereire, az oktatás tartalmára és eljárásaira vonatkozó elemzések mellett viszonylag keveset foglalkoztak a gyermek szempontjának megjelenésével a pedagógiai tárgyú korai művekben. Ezért úgy gondoljuk, hogy tovább szélesítheti pedagógiatörténeti összképünket, ha megkíséreljük ezeknek a gondolatoknak egy új szempont szerint való csokorba kötését.

Ebben a dolgozatban, amely *Nagy József* (1995) elméleti tanulmányával párhuzamosan készült, a gyermek fejlődését, önkibontakozását segítő nevelői magatartás (nevelői attitűd) megjelenésére utaló kijelentéseket keresünk pedagógiatörténeti szövegekben ókori szerzőktől kezdve *Herbartig*. Teljességre nem vállalkozhatunk, inkább a jellemző, de az eddigi kutatásokban jórészt háttérben maradó részletek felvillantása a célunk.

A korszakhatárok meghúzását nem csupán terjedelmi okok indokolták. Azt is szeretnénk egyúttal illusztrálni, hogy ezekből a történeti korokból olyan pedagógiai gondolatok származnak, amelyekre a ma olvasójának figyelmét is felkeltő tartalmi gazdagság, frissesség jellemző. Olyannyira, hogy ezek közül sok a mai pedagógiai elméletek előfutáraként is értelmezhető.

Segítő jellegű nevelés a görögöknél és a rómaiaknál

A segítő nevelés klasszikus példáját *Szókratész* nyújtja a híres maieutiké (bábáskodás) művészetével. A görög bölcs anyja mestersége után bábáskodásnak nevezi azt a kifinomult, művészi szintre emelt tanítási módszert, amelynek lényege a virtuóz kérdés-technika rejlik. *Szókratész* szándéka az, hogy beszélgetőpartnerét ügyes kérdések segítségével ráébressze arra a tudásra, amelynek csírái már – a görög bölcs felfogása szerint – benne szunnyadnak a lelkében.

Platón Menón című dialógusában érzékletesen írja le e módszer sajátosságait: *Szókratész* arra vállalkozik, hogy *Menón* fiatal rabszolgáját „ráébreszti” egy matematikai tétel alkalmazásának technikájára. A fiú feladata az, hogy egy adott oldalhosszúságú négyzet területét kettőzze meg. A megoldást a *Pithagorasz*-tétel alkalmazása adja: az adott oldalhosszúságú négyzet területének kétszeresét az átlóra, mint új oldalra szerkesztett négyzet adja. *Szókratész* a mesterien megfogalmazott kérdések segítségével

először rádöbbsenti a gyermeket arra, hogy felületes tudása mennyire hamis (a fiú ugyanis a négyzet oldalhosszúságának megkétszerezésétől reméli a probléma megoldását), majd lépésről-lépésre haladva, kérdésekbe csomagolt információk adagolásával juttatja el az igazi tudáshoz. Teszi ezt úgy, hogy minden lépés után meggyőződik arról, hogy a gyermekek valóban megértette-e azt, amit tanult (lásd: *Platón*, 1984. I. 634-724. o.).

Szókratész maieutikéje – a későbbi „kérdve kifejtő” vagy beszélgető módszer őse – a gyermek tanulását elősegítő tanári magatartás szép példája. A következő évszázadok pedagógusainak többsége figyelmen kívül hagyta ezt a tanítási módszert: a gondolkodtató tanítás helyett inkább az erőltetett, mechanikus emlékeztetést választották. Az utánzás, magoláson alapuló verbális tanulás módszere szokáshagyományként örökítőddött át évszázadokon keresztül. A jószándékú pedagógus-újítók kísérletei többnyire hatástalanok maradtak: nem befolyásolták döntő mértékben az iskolai gyakorlatot. Ezen a helyzeten csak az újkorban megfogalmazódó új didaktikai elképzelések változtattak.

Ha az oktatásban nem is, a szűkebb értelemben vett nevelés terén már korábban is több példát találunk a segítő jelleg előtérbe kerülésére.

A szókratészi módszer kapcsán előbb már említett másik görög bölc, *Platón* nagy fontosságot tulajdonított a gyermekek gondozásának, nevelésének. Ez államelméletéből is kitűnik (*Platón*, 1983. 311–494 o.). A *Protagorasban* pedig érzékletesen ábrázolja a görögök korabeli nevelési gyakorlatát: „Valójában kicsiny koruktól kezdve oktatgatják és buzdítják gyermekeiket, és ameddig csak élnek, törődnek velük. Attól kezdve, hogy a gyermek érti a szót, a dajka, az anya, a nevelő és maga az atya is azon versengenek, hogy a lehető legderekabbá tegyék a kisdedeket. Ezért minden tetténél és szavánál figyelmeztetik és rámutatnak: íme, ez helyes cselekedet volt, az helytelen; az szép; az rút; ez istennek tetsző, az bűnös; ezt tedd, azt kerüld. Azt szeretnék elérni, hogy önként engedelmeskedjék; de ha nem engedelmeskedik, fenyegetésekkel és verésekkel térítik az egyenes útra, éppen úgy, mint ahogyan az ember egy meghajlított és meggörbített fadarabot kiegyenesít.” (*Platón*, 1983. 30–31. o.)

Platón a gyermekekkel való törődést ábrázolja (s ez a gondoskodás nem zárja ki a „fenyegetést és a verést” sem), más források viszont a gyermekek elhanyagolásáról, kiszolgáltatottságáról írnak (például *deMause*, 1989. 82-83. o.). Feltehetően mindkettőre volt példa az ókori népek nevelési gyakorlatában. A gyermek ebben a korban apja tulajdonának számított, nem rendelkezett önálló jogokkal. Ha torz testtel, fogyatékosan jött a világra, nem haboztak sorsára hagyni, kitenni. Apja belátásán múlott, hogy fölneveli-e vagy sem. Ez nem jelentette azt, hogy a gyerekek (mindenekelőtt a fiúk) nevelésére ne fordítottak volna nagy gondot.

A pedagógiai szakírók az ókori Róma pedagógiai gondolkodói közül a legtöbbször *Quintilianust* idézik, akinek a szónokképzéséről írt könyvei valóban bővelkednek ma is érvényes pedagógiai gondolatokban. A gyermekkor iránti érdeklődése, szemléletes képei, természetből, a hétköznapiakból vett hasonlatai már a reneszánsz humanistáinak felfogását előlegezik meg. (Nem véletlen, hogy például *Erasmus* és *Vivès* sokszor hivatkoznak rá.)

Quintilianus – ritka kivétel ez a nevelés történetében – a nyilvános iskolai nevelést részesíti előnyben a magánneveléssel szemben. A jövőendő állami tisztségviselő számára az iskola jó közeg, alkalmas „gyakorlóterep”: lehetővé teszi a közösségi érzés, a társas kapcsolatok kialakítására való képesség kibontakozását. Ha pedig a tanítás mikéntjét, a tanítóval szemben támasztott követelményeket nézzük, *Quintilianus* kifejezetten a segítő nevelés képviselőjeként áll előttünk. Metaforikus gondolatai a gyermek lelkének alakítására-formálására vonatkoznak: „Azt akarom – írja Szónoklattanában –, hogy mindenekelőtt legyen formálni való anyag és pedig bőven, sőt fölösleges mértékben; úgyis sok salakot kiolvaszt majd belőle az idő, sokat lecsiszol a tisztult ízlés, maga a mindennapi használat is folyton koptat le valamit...” (*Quintilianus*, 1913. 145–146. o.) Hogy ez a „formálás” nála nem erőszakos behatást, a gyermektől idegen hatások elszenvedésére való kényszerítést jelenti, az kitűnik abból, amit tanítványától elvár: „... jobban szeretem az élénk természetű gyermeket, kiben nemes nagyravágyás van, sőt még azt sem bánom, ha néha egy kicsit többet képzel magáról. Azon sem ütközöm meg soha, ha a tanuló ezen éveiben némi fölösleg mutatkozik.” (*Quintilianus*, 1913. 145. o.) Természetesen túlzás lenne ezekben a sorokban a huszadik századi reformpedagógiák gyermekközpontú felfogásához hasonlatos attitűdöt keresni, mégis benne rejlik – implicit módon – saját kora tanítási metódusainak kritikája, és emellett jól érzékelhető egy újszerű, a gyermekkor sajátosságaira felfigyelő megközelítési mód. Egy olyan attitűd, amely majd csak évszázadok múlva, a reneszánsz teoretikusainál lesz ilyen tisztán látható.

Az egyházatyák és a gyermeki lélek

Mintegy háromszáz év telt el azóta, hogy *Quintilianus* megírta híres könyvét a szónoknevelésről, s már teljesen más gyermekképet kifejező gondolatokat vetettek papírra a nevelésről is szívesen érkező egyházatyák. *Aranyszájú Szent János* – mintegy ellenpontozva *Quintilianus* felfogását – határozottan szembeszállt a nyilvános iskolák erkölcsromboló hatásaival: „Mit használ az ifjakat iskolába küldeni, ahol nem annyira ékesszólást, mint inkább erkölcstelenséget tanulnak, s ahol keveset nyernek és sokat vesztenek; elvesztik lelkük minden erejét és egészségét.” (idézi *Fináczy*, 1914. 33. o.) Abban, hogy *Khriosztomosznak* az iskoláról alkotott véleménye ilyen lesújtó volt, feltehetően saját személyes tapasztalatai is közrejátszottak. Mindenesetre a korábbi évszázadokhoz képest hatalmas előrelépést jelentettek újszerű pedagógiai gondolatai. A későrómai időszak és kora középkor évszázadaiban ugyanis gyakori volt a nem kívánt gyerekek áruba bocsátása, kitevése, sőt a gyermekgyilkosság sem számított főbenjáró bűnnek. (Az első világi törvények ezt illetően a VII–VIII. században születtek.) *Aranyszájú Szent János* sorai viszont azt fejezik ki, hogy a gyermek bontakozó lelke felbecsülhetetlen érték, amellyel jól kell sáfárkodni. S egyáltalán: a gyermekek gondozása-nevelése minden szülő elsőrendű kötelessége. „Használd ki a kisgyermek zsenge életkorát – tanácsolja a szülőknek a gyermeknevelésről 388-ban írt művében –, hiszen ekkor még azt tehetsz vele, amit akarsz.” A durva büntetést elveti, többre becsüli a gyermek lelkére ható kifinomultabb eszközöket: „... inkább szigorú

pillantással és szemrehányó szavakkal büntess, barátságos ígéretekkel nyerd meg magadnak a gyermek bizalmát.” (idézi: *Lyman*, in: *deMause*, 1989. 128. o.)

Ugyanez a törődés nyilvánul meg *Szent Jeromos* 401 körül kelt, *Laetához* írott közismert levelében is, amely a korabeli keresztény leánynevelés eszményeit tükrözi. Az írástanítás segítségét a következőképpen képzei el *Hieronymus*: „Miután aztán remegő kézzel kezdi stílusát a viaszon végighúzni, akkor vagy más valakinek kell őt kezénél fognia és gyenge ujjacskáit irányítania, vagy pedig az írótablába kell bevésni a betűket, hogy kezenyoma ugyanazokban a barázdákban haladhasson végig széltől szélíg s kifelé kalandozni ne bírjon.” (közli *Fináczy*, 1914. 302. o.) A törődés rendkívül szigorú felügyelettel párosult. *Hieronymus* eszményített leányneveltje a világtól elvonuló szerzetesi életre készül, éppen ezért „nem szabad mást hallania és beszélnie, mint ami isteni félelmet lehel. A tisztességtelen szót meg ne értse; világi énekekről ne is legyen tudomása, s már kicsi korában szokják nyelve édesen szóló zsoldárénekekhez.” Tömören fogalmazva: a leány dolga az, hogy „éljen angyali tisztaságban; legyen testben test nélkül”. (közli *Fináczy*, 1914. 302. o.) Ez a természetes gyermeki hajlamokat háttérbe szorító, represszív nevelési eszmény érvényesült a keresztény nőnevelésben évszázadokon át. Még *Vivès* és *Fénelon* több mint ezer évvel később keletkezett, leánynevelésről írt könyveiben is hasonló gondolatokat olvashatunk.

Az mindenesetre figyelemre méltó tény, hogy a korai kereszténység egyházatyái fontos szerepet töltöttek be a gyermekkel kapcsolatos korábbi közömbös attitűd fokozatos átformálásában. Munkáikban lépten-nyomon felhívták a figyelmet arra, hogy a gyermek Isten halhatatlan lélekkel megáldott értékes teremtménye. Éppen ezért figyelmet, együttérzést, gondoskodást, oktatást-nevelést érdemel.

A humanisták véleménye a gyermekkor értékéről

Fontos állomás a gyermekkor „empancipálódása” felé vezető úton a humanizmus. *Erasmus*, *Vives*, *Montaigne* és *Rabelais* műveiből már egy a korábnál plasztikusabb gyermekkép rajzolódik ki. Olyan gyermeké, akinek jól megismerhető sajátosságai vannak, amelyeket oktatásánál, nevelésénél célszerű figyelembe venni. A gyermekkel való törődés igénye éppúgy megfogalmazódik értekezéseikben, mint a gyermek spontán fejlődését segítő nevelésre való buzdítás. Gyakran alkalmaznak természetből vett képeket, hasonlatokat, metaforákat a gyermek nevelhetőségének, a segítő formálás szükségességének érzékeltetésére. *Erasmus* például a következőket írja: „A természet kitűnő talajú, noha még megműveletlen szántóföldet ad a kezedbe, te azonban gondatlanságból elnézed, hogy a tövis és a csipke belepje, ámbár ezeket később alig lehet emberi munkával kiirtani. A kicsiny magban minő hatalmas fa rejlik, minő gyümölcsöt terem majd az, ha felnő. Azonban az egész remény füstbe megy, ha a magot a földbe nem vetjük, ha a gyöngye fácskát gondosan nem ápoljuk, ha beoltással nemesíteni elhanyagoljuk. A fa beoltására gondod van, hát a fiad nemesítését alvással mulasztod el?” (*Erasmus*, 1913. 61. o.)

A szülők felelőssége a gyermeknevelésben másra át nem ruházható. *Erasmus* keményen kritizálja azokat, akik gyermekeiket rosszul megválasztott házitanítóra bízzák: „Mínthogy az emberiség a rosszra hajlik, [a szülők] kényelemszeretetből rávétették

magukat, hogy a nevelést házi nevelőre bízzák és a szabad származású gyermek nevelés végett a szolga kezébe került.” (*Erasmus*, 1913. 75. o.) De a durva iskolamestereket is célba veszi egy-két vitriolos megjegyzéssel: „Mily kitűnőleg gondoskodnak tehát a szülők azon gyermekekről, akiket alig négyéves korukban elküldenek olyan iskolába, amely egy tudatlan, durva, erkölcstelen, néha gyenge elméjű, gyakran holdkóros, nehézkóros vagy rühösségben ... szenvedő ember vezetése alatt áll.” (*Erasmus*, 1913. 80. o.) Sokkal célszerűbb volna – mondja *Erasmus* -, „ha maguk a szülők foglalkoznának a tudományokkal abból a célból, hogy gyermekeiket taníthassák /.../ Nagyon kevéssé szereti az a fiát, akinek unalmára van, hogy oktassa.” (*Erasmus*, 1913. 75–76. o.) A humanistáknak a nevelés fontosságába és hatékonyságába vetett hitét példázza a következő *Erasmus*-idézet is: „Azt tartják, hogy a háborúban ugyanazon hibát kétszer elkövetni nem szabad, de a nevelésben még egyetlenegyszer sem.” (*Erasmus*, 1913. 77. o.)

Iskolákra azonban – a fenti kritika ellenére – szükség van, az otthoni tanítás általában nem pótolhatja az iskolai képzést: „Az iskola legyen nyilvános, mivel másként nem tekinthető iskolának” – hangoztatja a humanista, *Quintilianusra* emlékeztető indoklással: „Gyorsabban elérjük a célunkat, ha valamit közösen végzünk.” (*Erasmus*, 1913. 81. o.)

Az igazi tanító nem durvasággal, veréssel teremti meg a tanítás feltételeit, hanem emberi, szeretetteljes bánásmóddal: „A nevelő első gondja legyen, hogy magát szerettesse meg; lassanként beáll helyette nem ugyan a félelem, hanem bizonyos önkénytelen tisztelet, melynek nagyobb nyomósága van, mint a félelemnek. /.../ Majd elkövetkezik az az idő is, hogy a gyermek, aki azelőtt tanítója kedvéért szerette meg a tudományokat, azután tanítóját fogja a tudományokért szeretni.” (*Erasmus*, 1913. 79. o.)

Talán még *Erasmusnál* is érzékletesebb szavakkal szól a szeretet pedagógiai fontosságáról Michel *Montaigne*: „...ezt a nevelést szeretetteljes szigor kell hogy irányítsa – nem úgy, ahogy most csinálják. Ahelyett, hogy a gyermeket hozzáédesgetnék a tudományokhoz, igazából csak irtózást és utálatot ébresztenek irántuk. Hagyjunk fel végre a kegyetlenkedéssel és az erőszakkal: nincs semmi, amitől jobban elkorcsosulna s el-tompulna a születésileg jó és nemes természet!” (*Montaigne*, 1983. 86–87. o.)

Ha a tanító szeretni tudja tanítványait, akkor arra is képes lesz, hogy a tudnivalókat lépésről-lépésre, a gyermek felfogóképességéhez alkalmazkodva, a tanulást állandóan segítve adagolja. Ezt fejezi ki az az életszerű *Erasmus*-hasonlat, amelyben a kisgyermek gondozását hozza példának a nagyobbacska gyermekek tanítgatásához: „Az igazi tanító azt az eljárást fogja követni a lélek képzésénél, amelyet a szülők és a dajkák alkalmaznak a test ápolásában. /.../ Hogyan tanítják jární? Lehajolnak és lépéseiket a gyermek apró lépteihez igazítják. Akárminő ételt nem adnak a kicsinek, nem tesznek többet szájacskájába, mint amennyi elegendő ... Amiképpen tehát a fejlődésben levő gyenge testet kevés, de gyakorta megismételt adagokkal tápláljuk, úgy az elme is, ha a megfelelő ismereteket sietség nélkül és mintegy játszva csepegtetjük bele, lassanként a nehezebbek befogadására is alkalmassá válik...” (*Erasmus*, 1913. 93. o.)

A gyermek sajátosságainak ilyesfajta kipuhatólása és figyelembe vétele az, ami a *Montaigne* által is megkövetelt bánásmódra jellemző: „Jó az – írja az Esszéiben -, ha elől üget a gyermek: vezetője így könnyebben meg tudja ítélni a járását, tartását, s ki

tudja számítani, mennyire engedje a kantárszíjat, hogy erejéhez igazodjék. E távlat hiányában mindent elrontunk; helyes felmérése-betartása viszont egyike a legnehezebb dolgoknak, amiket ismerek: csak valóban emelkedett, szilárd lélek képes leguggolni a gyermek mellé, hogy ingatag lépteit irányítsa.” (*Montaigne*. 1983. 75. o.) Talán ez az érzékletes kép: a gyermekhez lehajló, mellé leguggoló pedagógus képe az, ami legérzékletesebben kifejezi a humanisták gyermekfelfogásának a korábbiakhoz képest új vonásait: A gyermekkor nem a nyomorúság kora, a gyermek lelke érték, amelyet gondozni és nevelni, tanítani és taníttatni minden szülő elsőrendű kötelessége. S talán nem tűnik belemagyarázásnak, ha a segítség attitűdjét is kiérezni véljük ebből a képből. A lehajlás gesztusa (ami nem egyenlő a leereszkedéssel) kifejezi a saját szempontjait és érdekeit háttérbe szorító felnőtt önátadását; a gyermeket elfogadó, annak sajátosságaihoz alkalmazkodó pedagógus fejlődést elősegítő szándékát.

Segítő pedagógia az újkorban

A gyermek szükségleteire fölfigyelő, a gyermek igényeihez igazodó pedagógiai attitűd megjelenésére utaló helyeket bőségesen találhatunk *Comenius* műveiben is. A *Didactica magna* lapjain érzékletesen ábrázolja saját kora pedagógiai gyakorlatát. Az iskolák valóságos „kínzókamrák” voltak, ahol émelyedésig és ájulásig elhalmozták /a gyermekeket/ másolásokkal, gyakorlatok készítésével és az emlékezet minél nagyobb megterhelésével...” (*Comenius*, 1992. 139. o.) A hibás, rossz módszerek kártékony-ságra irányítja a figyelmet akkor is, amikor a korabeli tanítókat jellemzi: „Kegyetlen is az a tanító, aki a növendékére a munkát úgy bízta, hogy nem magyarázza meg eléggé, mi legyen az, sőt meg sem mutatja, milyennek kellene lennie, még kevésbé segíti a kíséreltezőket, hanem engedi őket fáradozni, gyötrődni, és tajtékzik, ha valamit helytelenül csinálnak. Mi más ez, mint az ifjúság kínpadra vonása? Olyan ez, mintha a dajka az ingadozó lábakkal felállni készülő gyermeket gyors járásra kényszerítené, és ha ez nem sikerülne ütlegekkel akarna rátörni.” (*Comenius*, 1992. 141–142. o.)

A láttató erejű sorok arra utalnak, hogy *Comenius* jól ismerte a korabeli iskolák belső életét. Pedagógiai-didaktikai erőfeszítéseinek középpontjában a „mindenkit mindenre megtanítása művészete” áll. Az a módszer, amelynek segítségével az ifjúság könnyen, szinte játékosan sajátíthatja el az egyetemes tudományt, a pánszófiát. Más szóval: minden ember tanulja meg „felismerni minden fontos, létező és keletkező dolognak alapjait, okait és céljait...” (*Comenius*, 1992. 81. o.), tehát legyen birtokában az egyetemes tudás átfogó rendszerét strukturáló alapvető fogalmaknak. A pánszófikus tudás elsajátítását kisgyermekkorban kell elkezdni, mert akkor a gyermek lelke még fogékony és alakítható. Élete utolsó, nagy összegző művében, az Egyetemes Tanácskozásban *Comenius* már nemcsak a gyermekkorról ír. Egész életén átívelő tanulási programmá tágítja az iskolázást, megszabva minden egyes életkori szakasz osztályainak számát és a tanítandó tartalmakat. Az alapelv azonban itt is azonos: a tanítás nem lehet erőszakos, léleknyomorító tevékenység. Ahogyan jelmondata is hangzik: „Minden szabadon folyjék – legyen távol a dolgoktól az erőszak.”

A gyermekkor emancipálódása és a segítő jellegű pedagógiai attitűd általánossá válása felé vezető úton mérföldkő *Rousseau* pedagógiája. A francia filozófus új pedagó-

giát alkotott: a gyermeket helyezte a nevelésről való gondolkodás középpontjába. Ötleteinek többsége – ha szó szerint értelmezzük őket – megvalósíthatatlan. Hatása mégis elementáris erejű: kései követői, a XX. század reformpedagógusai továbbfejlesztették elképzeléseit, pedagógiai rendszerekké teljesítették ki ötleteit.

Pedagógiai regénye, az „Emil” valódi „kincsesbányája” a gyermeknevelésre vonatkozó új ötleteknek, sziporkázó eszmefuttatásoknak. Szakítva a korábbi „tananyagközpontú” pedagógiákkal *Rousseau* elsősorban az életre akarja felkészíteni fiktív regényhősét, Emilt: „Élni – erre a mesterségre akarom megtanítani. Beismerem, hogy ha kezemből kikerül, nem lesz ő sem bíró, sem katona, sem pap. Először is ember lesz.” (*Rousseau*, 1978. 16. o.) Az emberré nevelés nála csak természetes úton mehet végbe. „Hadd fejtsse ki bőséges hatását a természet, mielőtt beleárthatnátok magatokat, s helyette cselekednétek...” – írja, amikor a gyermekkor tisztelétére inti a nevelőket. (*Rousseau*, 1978. 79. o.) A gyermek természetének a tisztelétéből nála értelemszerűen következik a segítő jellegű pedagógiai módszerek alkalmazása: „Segíteni kell őt – írja a kisgyermeknevelésről szólva -, és pótolni mindazt, ami hiányzik akár értelem, akár erő dolgában, a testi szükségletek valamennyi területén.” (*Rousseau*, 1978. 42. o.) Ez a segítő attitűd *Rousseau*-nál sohasem válik dédelgetéssé, babusgatássá, öncélú „gyermek-kultusszá”. Amit már a korábbi évszázadok pedagógusai is (például *Erasmus*, *Montaigne* vagy *Comenius*) rossz néven vettek a szülőktől és a tanároktól, azt ő sem engedi: „A segítség tekintetében, amit megadunk neki, kizárólag arra kell korlátoznunk magunkat, ami kézzelfoghatóan hasznos. Semmit se engedünk a szeszélynek vagy az oktalan kívánságnak, mert a szeszély csak olykor kínozza, ha felébresztik...” (*Rousseau*, 1978. 42. o.)

A segítő, fejlesztő jellegű tanítás igazán újszerű megközelítését tartalmazzák azok a szituációk, amelyekkel *Rousseau* az „Emil”-ben megismerteti olvasóit. Ezek a szituációk általában a természetbe tett kirándulással kezdődnek. Például a Montmorency erdőben tett séta, amelynek során nevelő és tanítványa eltévednek, jó alkalmat ad – az időközben elfáradt, farkaséhes – Emilnek arra, hogy saját bőrén megtapasztalja: a Nap állása segíthet a tájékozódásban. „Mégiscsak jó valamire a csillagászat!” – ujjong Emil, amikor végre megleli az erdőből hazafelé vezető utat. Ujjong és közben nem is sejti, hogy nevelője szándékosan vezette tévútra, előre eltervezte azt a szituációt (ma így mondanánk: „pedagógiai helyzetet”), amelybe került.

Rousseau tehát szituációt teremt, alkalmat ad növendékének arra, hogy magában a természetben élje át a tapasztalatszerzés örömét és kínját, ott tegyen szert „élményekkel gazdagon átszőtt” ismeretekre. Ez a tudás tehát nem könyv-tudás, s ez jelenti gyenge pontját is: az ilyen ismeretek – noha nagyon mélyen rögzülhetnek – mégiscsak elszigetelt ismeretmorzsák maradnak, nem szereződnek összefüggő rendszerbe. *Rousseau* erre talán nem is törekedett. Célját mindenesetre elérte: fölvázolt egy olyan gondolkodást-segítőt, felfedeztetőt, természetközeli tanítási módszert, amelyet majd a XX. század reformpedagógusai fejlesztenek tovább.

Érdemes elgondolkodni azon, hogy vajon miért nem volt *Rousseau* pedagógiájának átütőbb erejű kihatása saját kora nevelési gyakorlatára. Gondolatait félreértették, vagy csak a felszínig jutva el, divattá silányították kortársai. Egy német történész korai, megalapozatlan kitérési kísérletként értelmezi *Rousseau* naturalista pedagógiáját. Ku-

darra ítélt kitérés kísérletnek saját kora társadalmi viszonyai közül. (Ld.: *Plake*, 64. o.)

A segítő pedagógia *Rousseau*-nál tapasztalható sajátos felfogása és kiteljesedése csak rövid életű illúzió volt, az örömelvű, hedonisztikus pedagógiák ideje még nem jött el. A rokokó társadalom számára a szigorúbb vonalvezetés, a polgári társadalom erényeinek gyakorlása volt kívánatos.

A felvilágosodás rövid ideig tartó boldogságeszménye és naturalizmusa után ismét a polgári erények szellemében folyó nevelés ideje következett. Olyan nevelésé, amely sokkal inkább méltányolja a kiszámítható, statikus erkölcsi eszmények jegyében folyó nevelést, mint *Rousseau* deisztikus elemekkel átszótt természetelvű pedagógiáját a maga rögtönzészzerű, rapszódikus vonásaival együtt.

Ennek az egyre markánsabban megfogalmazódó igénynek *Johann Friedrich Herbart* pedagógiai rendszere felelt meg. Pedagógiáját protestáns „evilági aszkézis jellemzi. (Weber, 1982. 117. o.)

Játékosság helyett példamutató felnőtt-magatartást kívánt meg a nevelőtől. Nem „lehajolni” kell a gyermekhez – vélte –, hanem formálni a lelkét. „Olyan férfiakat mutassatok a fiúnak, amilyenné formálni akarjátok” – hangzott jelszava. Nevelői attitűdjére – a tulajdonképpen oktatást előkészítő, fegyelmező szakaszban – a kemény szigor jellemző. A tanár „rövid, hideg, száraz” stílusban beszéljen tanítványával, s adott esetben ne riadjon vissza a fizikai büntetéstől sem: „A testi fenyítéket, melyhez akkor szoktunk folyamodni, mikor a dorgálás már nem használ, hiába igyekeznénk teljesen száműzni, azonban olyan ritkának kell lennie, hogy inkább csak messziről féljenek tőle, semhogy a valóságban alkalmazzuk.” (*Herbart*, 1932. 39. o.) *Herbart* szerint a kicsiny gyermeknek „folyton éreznie kell a felnőtt felsőbbiségét és gyakran saját gyámoltalanságát is” (*Herbart*, 1932. 99. o.) De a nagyobb (4–8 éves) gyermekekkel szemben sem engedékenyebb: „Minél jobban tud a gyermek már magán segíteni, annál jobban háttérbe kell szorulnia a külső segítségnek. Egyszersmind a fegyelmezésnek erősebbé s némely egyénnel szemben szigorúbbá is kell válnia mindaddig, míg csak minden nyoma el nem tűnik annak a makacsságnak, amelyet eddig többnyire nem lehetett egészen elkerülni.” (*Herbart*, 1932. 99. o.)

Ez a segítő jelleget nélkülöző pedagógia a tanár feltétlen tekintélyére épít. Megköveteli a gyermek teljes, feltétel nélküli együttműködését a pedagógussal. Megengedi, sőt igényli a gyermek tevékenykedését, aktivitását, de ez csak belső, szellemi természetű aktivitás lehet.

A nevelés célja nála nem az evilági boldogság, hanem az erős erkölcsös jellem kialakítása. Ennek érdekében olyan erényeket plántál a tanulók lelkébe, mint a belső szabadság, a tökéletesség, a jóakarát, a jog és a méltányosság.

Herbart pedagógiája teljes egészében megfelelt saját kora elvárásainak, a „kapitalizmus szellemének”. Jó realitásérzékről tett tanúbizonyságot, amikor újra a korai protestantizmus emberideálját, az evilági hivatásvégzésében fáradhatatlanul szorgalmas, megbízható, állandó erkölcsi öntökéletesedésre törekvő embert állította a nevelés középpontjába. Ezzel megtalálta a kapcsolatot a praktikum és az etikum között: hidat vert a polgári szerzési vágy és a magasrendű erkölcsi erények között.

Eszménypedagógiája széles körben elterjedt: A herbartizmus hatása nemcsak Európában, hanem az Egyesült Államokban, sőt a távol-keleti országokban (Japánban) is kimutatható.

A múlt század végén lezajló társadalmi változások hatására azonban már más igények kerültek előtérbe: A fogyasztói társadalom embertípusa már nemcsak a munka megszállottja, hanem emellett konzumálni is akar. Gyermekei iskoláztatására is több pénzt költ, s ezért elvárja, hogy az iskola ne a lélekölő drill, hanem az örömmel végzett munka, a cselekvő, felfedező tanulás színtere legyen. A „gyermek évszázadá”-nak programjával újra megfogalmazódott a segítő pedagógia iránti igény is.

Irodalom

- Comenius (1992): *Didactica Magna*. Seneca Kiadó, Pécs.
- DeMause, L. (1989): *Hört ihr die Kinder weinen?* Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Erasmus (1913): *A gyermek nevelése. A tanulmányok módszere*. Kath. Középisk. Tanáregyesület. Budapest.
- Fináczy Ernő (1914): *A középkori nevelés története*. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Herbart (1932): *Pedagógiai előadások vázlata*. A „Kisdednevelés” kiadása. Budapest.
- Lyman, Jr. L. B. (1989): *Barbarei und Religion: Kindheit in spätrömischer und frühmittelalterlicher Zeit*.
In: DeMause, Lloyd: *Hört ihr die Kinder weinen?* Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Montaigne (1983): *Esszék*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
- Nagy, J. (1995): Segítés és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, 95. 3–4. sz. 155–198. o.
- Plake, K. (1991): *Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*. Wachsmann, Münster-New York.
- Platón (1983): *Válogatott művei*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Platón (1984): *Összes művei*. I. kötet. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Quintilianus (1913): *Szónoklattana*. Franklin Társulat, Budapest.
- Rousseau (1978): *Emil vagy a nevelésről*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Weber, M. (1982): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Gondolat, Budapest.

Pukánszky Béla

ABSTRACT

BÉLA PUKÁNSZKY: HELPING PEDAGOGY IN THE HISTORY OF EDUCATION

The author studies the historical appearance of helping pedagogic attitude. In pedagogic texts dating from different periods, he tries to find the emergence of pedagogic attitudes that promote children's development. According to the analysis concerning the history of education from Socrat to Herbart, the texts referring to helping pedagogic attitude emerged (in pedagogic essays) in early times. Nevertheless, parallel with the establishment of bourgeois societies, this helping attitude was beginning to mean preparing children for the social practice of the age, also passing the strict norms regulating the mode of life. Only in pedagogic utopias expressing an extreme „wish to get away” (e. g. Emile by Rousseau) is the promotion of children's auto-creation focused on. The pedagogies of the Enlightenment (e. g. Herbart) are rather more interested in preparing children for everyday life. To ideologize all this, Herbart formulates some dignified moral ideas, like „Good Will”, „Law” and „Inner Freedom”. Reform pedagogies which entirely take children's points of view into account appeared only the turning of the 20th century.

MAGYAR PEDAGÓGIA 95. Number 3-4. 333-342. (1995)

Levelezési cím / Address for correspondence: Béla Pukánszky, Department of Education
Attila József University, H - 6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30-34.

SZEMLE

MAGYAR PEDAGÓGIA

95. évf. 3–4. szám 343–353. (1995)

A tanárképzés fejlesztésének időszerű feladatai¹

Vastagh Zoltán

A pedagógusképzés – kiemelten a tanárképzés – fejlesztésére az illetékes szakmai testületek és felkért bizottságok a rendszerváltást követően jónéhány elemzést, állásfoglalást és előterjesztést készítettek. Miután elfogadták a felsőoktatásra, a közoktatásra és a szakoktatásra vonatkozó törvényeket, továbbá megkezdték működésüket a törvényben előírt országos szakmai testületek (Akkreditációs Bizottság, Felsőoktatási és Tudományos Tanács, Közoktatáspolitikai Tanács, Országos Köznevelési Tanács), időszerű végiggondolni, hogy a tanárképzésre vonatkozóan maradtak-e megoldatlan problémák, mutatkoznak-e újabb nehézségek.

Előjáróban megállapíthatjuk, hogy a tanárképzés problémáit a felsőoktatási törvényben csak részben sikerült szabályozni, miközben az intézményi autonómia továbbra is lehetővé teszi, hogy a tanárképzés ügyét másodlagos, nem lényegi kérdésként kezeljék. A minőségi munka állami garanciái hiányosak, nem épült ki a tanárképzés kutatóbázisa és a közoktatás igényeivel egybehangolt pedagógus továbbképzési rendszer sem.

A Közoktatás fejlesztésének stratégiája című vitaanyag és a Nemzeti Alapterv tervezete (mindkettőt 1994 decemberében adták ki) feltétlenül hatást gyakorol a képző intézmények munkájára, miközben további teendőket is jelez.²

Az alábbiakban (hét fő gondolatkörbe foglalva) adjuk közre az ismételt vagy újként felvetődő és további vitára szánt problémákat.

A pedagógus professzió értelmezése

A témában közölt tudományos elemzések alapján *időről időre meg kell vitatnunk a szakma fejlődésének mutatóit, változásait* (Buda, 1995). Jelen időszakban – elsősorban

¹ Készült az MTA Pedagógiai Bizottsága felkérésére, figyelembe véve a Pedagógusképzési Albizottság tagjainak véleményét is.

² Az Országgyűlés 1995. október 12-én elfogadta a Nemzeti Alaptervet. Az iskoláknak a következő három év alatt kell elkészíteniük helyi tantervüket. A pedagógusképző intézményekkel hivatalos tárgyalások kezdődnek a szükséges fejlesztési lépésekről, új szakok indításáról.

a pedagógusok szakmai identitásának növelése érdekében – fontosnak tartjuk legalább a következő álláspontok, javaslatok részletesebb elemzését.

A nevelés-oktatás intézményeit illetően, amint azt *Pokol Béla* részletesen kifejtette, nem alakulhatott ki úgynevezett bináris kód szerint felépülő, önálló értékelési rendszer (*Pokol*, 1991), ugyanakkor kiépült egy többé-kevésbé önálló kommunikációs praxis. Felvetődik tehát az oktatás és a tömegkommunikáció mint transzformációs-közvetítő rendszer párhuzamos vizsgálatának lehetősége. Ezt indokolja a tömegkommunikáció (elsősorban a televízió) erőteljes térnyerése, ugyanakkor a hagyományos iskolai határendszer erejének tapasztalható csökkenése is.

Szerepember vagy hivatás? *Zibolen Endre* pedagógusokra vonatkozó kérdésfelvetése nagyobb figyelmet érdemelne (*Zibolen*, 1983). A pedagógusszerep szociológiai jellemzői alapján igazolódott, hogy egyik központi kérdés, a pedagógus „ismeretközvetítő szakemberré” nevelése. Ma is időszerű a kérdés, vajon milyen nagyságrendben működnek az iskolákban „karizmatikus egyéniségek” és „bürokraták” (*Kuczi*, 1984). A mai iskolákban miként értékelik ezeket a nagyon is különböző „közvetítő” forrásokat?

A pedagógus szerepek széleskörű empirikus vizsgálatát a 70-es évek végén *Trencsényi László* szervezte meg. Kíváncsún lenne az úgynevezett „nevelőiskola” koncepciójában összegezett kutatási eredmények további elemzése, mai viszonyainkkal történő szembesítése (*Trencsényi*, 1988).

Nem feledhetjük, hogy ebben a szakmában (hivatásban) a szerepmegvalósító tevékenységen mindenkor „átsüt”, átsugárzik a nevelő személyisége. Tehát saját helyzetében önmagának a pedagógusnak kell utat találnia célmegvalósító szándéka hatékony kivitelezéséhez. Ehhez az alap- és a továbbképzésnek is segítséget kell adnia.

Zsolnai József – szisztematikus elméleti és iskolafejlesztő munkásságára alapozva – a pedagógus személyiségére vonatkozóan négy „önfejlesztési dimenziót” határoz meg: a pedagógiai tudást, a képességeket, az attitűdöket és a nevelési stílust. Saját tanítási programjaiban a következő tudásfelhasználásokat különbözteti el: a mi tudást, a stratégiai tudást, a diagnosztizáló tudást és a norma tudást. A pedagógus szakma megújítása érdekében kiemelten kezeli a szakszerű adaptálást és a pedagógiai kreatológiát. Az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Iskolák (ÉKP) kiterjedt hálózata jó támpontot kínál további részletes (összehasonlító) vizsgálatokra (*Zsolnai*, 1986, 1995a).

Magyari Beck István a korszerű tanári munka pályaprofiljának megalkotása érdekében végez kutatómunkát. Történeti elemzésre épülő tanulmányában olvashatjuk, hogy empirikus vizsgálattal kívánja kimutatni, milyen arányban létezik és hogyan érvényesül a ma iskoláiban a régebbi időkben is nyomon követhető „felvilágosító típusú tanár”, majd a – piaciorientáltság korában feltűnő – „ismeretek forgalmazója típusú tanár”. További fontos kérdések a tanulmányban: Miként jelenik meg a tanár munkájában a korosztályok igénye? Mennyiben perdöntő a pedagógus szakmában a személyiség minősége, az erkölcsi szint és a kreativitás? Hogyan alakítható ki a pedagógus tevékenységét kielégítően értékelő eljárásrendszer? (*Magyari Beck*, 1993, 1994)

A röviden felidézett kérdéskörök természetesen csak gondolatébresztők és a téma meglehetősen széleskörű szakirodalmának újabb áttekintésére, valamint további elméleti (összehasonlító) és empirikus vizsgálatok megszervezésére készítetnek. A jelenleginél

egységesebben értelmezett pedagógus professzió, valamint a pontosabban kirajzolódó pedagóguskép lehetővé tenné a felvételi, illetve *alkalmassági kritériumok erőteljesebb érvényesítését is* (Papp, 1995).

Szemléletváltás a pedagógusképzésben

A kor követelményei és a nevelés-oktatás hatékonyságára vonatkozó tapasztalatok egyaránt indokolják, hogy végre egyértelművé tegyük és következetesen érvényesítsük az irányító-szabályozó dokumentumokban és az intézmények fejlesztési stratégiáiban is a már régebben megfogalmazott szemléletváltást. Tömören fogalmazva: *a „tárgyközpontú” tanárképzést „funkcionálissá”, más oldalról közelítve: személy- és képességközpontúvá kívánjuk átalakítani* (Zibolen, 1975; Vastagh, 1995).

A szemléletváltás többek között azt jelenti, hogy az iskolai oktatás embernevelő funkcióját kiemeljük, kiteljesítjük. Így a fejlesztési koncepcióban az ember (a gyermek) és személyi, tárgyi környezete kerül középpontba (Nagy, 1994., Rókusfalvy, 1995). Ha ezt sikerül érvényesítenünk a pedagógusképzésben, akkor jelentősen módosul, kiegészül a pedagógus szakma tartalma és ezzel létrejön a közoktatás átalakításának legfőbb feltétele is. Ezzel az igénnyel készült el a JPTE Tanárképzési Intézetének koncepciótervezete (Zsolnai, 1995/b).

Az új képzési követelményeket szem előtt tartva kívánatos *különböző képzési alternatívák kikísérletezése*. Ezekben – miután a pedagógus személyiség- és munkaképességeinek fejlesztési kritériumaira épülnek – végre előtérbe kerülhet az értékközvetítés és az alkotó adaptáció problematikája is (Mihály, 1994; Trencsényi, 1994; Vekerdí, 1994; Zsolnai, 1986; Pataki, 1993; Nádasi, 1993; Kocsis, 1995).

Képzési szintek és intézmények

A pedagógusképzés egyrészt a főiskolaként működő (négy éves) tanító- és óvóképzőkben, másrészt a jelenleg még főiskolákon és tudományegyetemi karokon szervezett, de az ezredfordulóra egyetemi szinten (öt éves képzési idővel) egységesített intézményrendszerben valósul meg.

A tanárképzés egységesítésével kapcsolatban még vannak tisztázatlan problémák. Felfogásunk szerint *az egységesség* egyrészt azt jelenti, hogy a 12–18 éveseket tanító tanárok egyetemi diplomával rendelkeznek, másrészt, hogy *a pedagógiai mesterség egységesen meghatározott követelmények szerint épül be a tanárképzés rendszerébe*.

Az intézményhálózat átalakítása folyamatban van. Kedvező tendencia a nagy egyetemek kiteljesítése regionális intézményekké. A főiskolai és egyetemi karok egymást kiegészítve oldhatják meg egyre szélesedő feladatrendszerüket. Nem volna azonban szerencsés dolog sem a főiskolák egyszerű beolvasztása, sem pedig azok mechanikus átszervezése egyetemi karrá. A legfontosabb a képzés színvonalának megtartása, illetve fokozatos felemelése (Ladányi, 1995). Jellemző például, hogy a főiskolák tanári pályára felkészítő tárgyrendszere és pályára előkészítő tevékenysége teljesebb, mint az egyetemké. Ugyancsak látnunk kell, hogy *a tanárképzés teljes tárgyrendszerét (beleértve természetesen az egyes szakok anyagát is) mindkét intézménytípusban meg kell újítani*,

az eddiginél hatékonyabbá kell tenni. Ebben elsősorban a témakört érintő tudományok újabb eredményeit, a fentebb már jelzett szemléletváltást, illetve a korunkat jellemző társadalmi-gazdasági, közoktatáspolitikai változásokat (kihívásokat) kell figyelembe venni.

A pedagógus szakma és a szaktudományok koordinált elsajátítása

A tapasztalatok azt igazolják, hogy a leendő tanároknak a különböző korosztályok fejlődési és fejlesztési körülményeit, jellegzetes konfliktusait, valamint az egyes tanulók sajátosságait (felkészültségét, képességeit, motiváltságát, közvetlen környezetét stb.) az eddigieknél alaposabban meg kell ismerniük, hogy a nevelési és oktatási célokat hatékonyan szolgálhassák, hogy adekvát (differenciált, csoportra és egyénre szabott) pedagógiai stratégiákat tudjanak alkotni, korszerű eszközöket és eljárásokat tudják alkalmazni.

A felkészítés tehát nem egyszerűen azt jelenti, hogy alsó (4 vagy 6 osztályra), illetve felső tagozatra (ezen belül alsó és felső középiskolai osztályokra) képezünk tanítókat és tanárokat. *Fontosabbak ennél a gyermeki fejlődés ciklusai és lényegesebb a szocializációs folyamat, amelybe szakértőként, a maga teljes hatóerejével (és nem csak szaktanárként) lép be a pedagógus.* A pedagógusképzés alapvető feladata tehát felkészíteni a jelölteket a kultúrákövetítő, a szocializációs és a személyiségfejlesztő folyamatok irányítására, befolyásolására.

Amikor a tanárképzés megújításáról gondolkodunk, mindenkor a pedagógus mesterség (fentebb már említett) tartalmi követelményeiből kell kiindulnunk, melyet természetesen a felsőoktatás, a közoktatás és a szakoktatás fejlődési tendenciái is befolyásolnak.³ Ez vonatkozik a *szaktudományos képzés* curriculumának kialakítására is. A tanárképző egyetemeken olyan egyeztető mechanizmust és koordinációt kell létrehozni, amelyben szervesen egybeépíthetők a különböző elméleti és gyakorlati studiumok. Kihagyhatatlan annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy mit és mennyit kell tudnia egy tanárjelöltnek ahhoz, hogy eredményesen oldja meg feladatát a korszerű iskolában (Falus, 1979; Falus és Kotschy, 1983).

Mindenek előtt látnunk kell, hogy a tananyag átadása többé nem kész tantervek alapján történik, hanem a Nemzeti Alaptantervben adott struktúrák és minimumkövetelmények érvényesítésével. A helyi tantervek bázisán magának a tanárnak kell meghatároznia, illetve megalkotnia az átadandó (és az adott viszonyok között átadható) tananyagot, de saját magának kell döntenie az elsajátítást segítő tankönyvek és taneszközök kiválasztásában is. A *tananyagtranszformáció* ma már megköveteli a tanár alkotó erőinek mozgósítását és (remélhetően) mind nagyobb teret biztosít a kreativitásnak is.

Az egyes szakok és a tanári szakma követelményeinek *egyenrangú érvényesítéséhez* elengedhetetlen a párhuzamos, de koordinált tervezés, a tanári szakok és a hozzájuk

³ Nem feledkezhetünk meg arról, hogy a tanárképzés és a neveléstudományok – bár szervesen egymáshoz kapcsolódnak – külön is elemzendő problémakörök. A neveléstudomány helyzetéről és a pedagógusképzésben megújuló (megújítandó) szerepéről ugyancsak időszerű egy alapos elemzésre épülő szakmai vita megszervezése (Hunyadyné, 1993a).

szervesen kapcsolódó pedagógiai mesterség egyeztetett struktúrájának kidolgozása. Erre a hagyományos egyetemi szervezet keretei között nincs lehetőség (Kozma, 1993). Ki kell tehát alakítani egy olyan *integratív funkciót ellátó szervezeti egységet* (karközi intézetet vagy új kart), amely kellő önállósággal képes a tanári felkészítés valamennyi feladatát megvalósítani, illetve koordinálni. Erre vonatkozóan már ismertek különböző tervezetek (Brezsnyánszky, 1995; Zsolnai, 1995b).

Az egyetemek egyben regionális központok is. Kisugárzó hatásukat növelné, ugyanakkor a pedagógusképzés és továbbképzés egészét kedvezően befolyásolná, ha az új intézetek (vagy tanárképző karok) is regionális bázisként szerveződnének (Gácsér, 1993). Ebben a keretben valósíthatnák meg például a nem pedagógusdiplomát adó felsőoktatásban tanító fiatal szakemberek pedagógiai felkészítését is (Meleg, 1995).

A tanárképzésben olyan képességeket kell kialakítani, hogy a fiatal tanárok a későbbiekben eredményesen működhessenek együtt az iskolai nevelési koncepció és a helyi curriculum kidolgozásában. A *szakmai együttműködés mintáit* azok az oktatókból és vezető tanárokból álló team-ek teremthetik meg, amelyek – a tanárképző bázis (intézet) szervezésével – egyesülnek bizonyos műveltségi területek elméleti és gyakorlati megalapozására és közvetítésére.

A NAT folyamatban lévő előmunkálatai nyomán egyre sürgetőbben vetődik fel a tanárképzésben (továbbképzésben) a szaktárgyi kereteket meghaladó, különböző műveltségi területek szerint szervezett felkészítés lehetőségeinek kidolgozása.

Egymásra épülő képzési ciklusok

Kiépülőben van a hazai felsőoktatásban is a *félfelsőfokú képzés*. Az egyetemek kiszélesedő szervezetében megvalósítható olyan érettségizett fiatalok (kettő, esetleg három vagy négy féléves) oktatása, akik nem feltétlenül akarnak diplomát szerezni, vagy még nem készültek fel az egyetemi tanulmányok megkezdésére (Rádlí és Szövényi, 1993). A rövidebb tanulmányi idő alatt ezek a fiatalok kiképezhetők pedagógus asszisztensi munkakörökre, majd az arra érettek továbbtanulhatnak különböző pedagógus (esetleg más) szakokon. A már teljesített kurzusok közül – továbbtanulás esetén – néhányat be lehetne számítani. Ez a megoldás azt is lehetővé tehetné, hogy az amúgy is sokat vitatott felvételi vizsgák helyett *hosszabb időszakban legyen lemérhető a pályaalakulása*.

Az egyetemre felvett bölcsész hallgatók a tanárképzésre önként jelentkezhetnek. Így azok a hallgatók, akik nem akarnak tanárok lenni, nem kényszerülnek a pedagógiai és egyéb (a tanári munkához kötődő) studiumok felvételére. Természetesen a későbbi években, amennyiben erre szükségük lesz, (kiegészítő képzéssel) ők is megszerezhetik a tanári diplomát.

A bölcsészettudományi karokon újabban elterjedt az egyszakos képzés. Igaz, hogy ílymódon egy-egy szakterületen alaposabban elmélyedhetnek a hallgatók, ugyanakkor azonban kevesebb lehetőségük nyílik a széles alapozásra, a kapcsolódó műveltségi területek áttekintésére, kísért a korai specializálódás, fenyeget a beszűkülés veszélye. A pedagógusjelölteknek a választott szak mellett feltétlenül biztosítanunk kell *az iskolai munkához nélkülözhetetlen széleskörű műveltséget és a tantervek alkotó megvalósítását*

elősegítő integrált tudásanyagot. A szabadon választható, kétszakos képzés jobb felkészülési lehetőséget biztosít. Ha a jelentős hallgatói terhelést is figyelembe vesszük, leginkább a jól koordinált másfél (vagy major és minor) szakos tanárképzés mellett foglalhatunk állást (Szépe és Vastagh, 1993).

Hangsúlyoznunk kell, hogy valóban tanárképzést és nem egymástól elkülönült, független szaktárgyi és pedagógiai felkészítést kívánunk kialakítani. Ezért tartjuk jobbnak a *párhuzamos (konkurens)* képzést és csak más lehetőség hiányában, esetleg néhány szakágazat természetéből következően megengedhetőnek az úgynevezett ráképzést (a konszekutív megoldást). Az előbbi formációban mód nyílik a *szakmai szocializáció kiteljesítésére és az iskolai (szakmai) gyakorlatok rendszerének alkotó beépítésére.* Mindezek jó lehetőséget kínálnak a tanári attitűd pozitív befolyásolására, a *pedagógiai képességek fejlesztésére,* a gyakorlatorientált, iskola- és gyermekközpontú szemlélet megalapozására. Ezek nélkülözhetetlen feltételei a korszerű oktató-nevelő munkának. A párhuzamos, jól koordinált munkafolyamat előnye továbbá az is, hogy építhet a hallgatók fiatalabb életkorból adódó nyitottságára (Ladányi, 1992).

Az egyetemeken fokozatosan kiépülő tudományos (PhD) programok lehetővé teszik a *pedagógiai kutatók és oktatók szervezett felkészítését.* Elsősorban ezek révén teremthető meg a szakmai kapcsolódás a fejlett európai felsőoktatási intézményekhez (Csapó, 1993; Ladányi, 1993a). A pedagógia szempontjából bizonyos hátrányt jelent, hogy csak néhány egyetemen (és kis létszámban) folyik nappali tagozatos *pedagógia szakos képzés.* Természetesen a már pályán lévő és a pedagógia szakot másoddiplomás képzés formájában végzett jelöltek is vállalkozhatnak doktori képzésre. Helyzetükből adódóan azonban ők kevésbé pályázhatnak egyetemi ösztöndíjra, ritkábban jutnak el külföldi részképzésre is, mint a még hallgatói státusban lévők. Jobb felkészítésük azonban – kihasználva szakmai tapasztalataik előnyeit – levelező, esetleg távoktatási (vagy kombinált) formában is lehetséges.

Különbséget kell tennünk a nappali tagozaton lehetséges felkészítési szint és a tanári diploma megszerzése után kiteljesített pedagógia szakos képzés között. A két curriculum csak részben fedheti egymást. Felvetődik az a megoldási lehetőség is, hogy a nappali tagozaton szerzett pedagógia szakos diploma (valamely tanári szakkal együtt) Bachelor's Degree – szintű, a posztgraduális úton megszerzett viszont Master's degree – szintű legyen. Egyesek szerint mérlegelendő Magyarországon is egy, a pedagógiában megszerezhető sajátos tartalmú doktorátus létesítése (v.ö. D.Ed).

A neveléstudomány művelői és oktatói között óvónők, tanítók és szaktanárok egyaránt megtalálhatók. Az óvónők (és a rövidebb ideig képzett tanítók) azonban egyetemi szintű tanulmányokat – a legutóbbi időkig – csak újrakezdéssel esetleg pályamódosítással folytathattak. Így zsákutca keletkezett, ami megnehezítette a kisgyermek- és kisliskolás-korúakkal foglalkozók magasabb szintű tanulmányait. Szerencsére a rendszerváltás utáni években meghonosodott a *szociálpedagógus szak,* amely (négy éves tanulmányi idővel) felvehető óvóképzőkben és tanítóképzőkben is. A képesítési követelmények lehetővé teszik a szociálpedagógus végzettséggel rendelkezők felvételét egyetemi pedagógia szakra. Ezzel remélhetőleg még színvonalasabbá tehető a mindenki által döntőnek ítélt kisgyermekkorú nevelés, és megszűnik a képzési folyamatban az említett zsákutca (Faragó, 1993).

A közoktatás fejlesztésének tanárképzési és továbbképzési feltételei

Kétségtelen, hogy a pedagógusképzés a színvonalas iskolai munka legfontosabb feltételét adja: a pedagógust. Bár a felsőoktatás éveiben nem képezhetők „kész tanárok”, a jelölteknek a munka megkezdéséhez már rendelkezniük kell az *alapvető ismeretek, készségek és beállítódások megfelelő szintjével*. A tanári és iskolán kívüli pedagógus szerepekre egyaránt elő kell készíteni a jelölteket. A jelenlegi helyzetben csak néhány ilyen típusú speciális programból (például gyermek- és ifjúsági szervezetek vezetése, szakköri munka, osztályfőnöki feladatok ellátása) választhatnak a hallgatók. A fentiek hiányában csak sodródhatnak, alkalmazkodhatnak az éppen adott gyakorlathoz, kevés a remény arra, hogy valaha is alkotóképes, kezdeményező tanár-egyénségekké válhassanak (Hunyady, 1993b).

A pályakezdés időszaka – amint az erre vonatkozó kutatások megmutatták – sok váratlan nehézség elé állítja a kezdő pedagógusokat (Óvári, 1987; Vastagh, 1987). Helyzetüket nehezíti, hogy már nem támaszkodhatnak az oktatók és vezető tanárok segítségére, ugyanakkor még nem illeszkedtek be a továbbképzés rendszerébe. Javasolható, hogy a tanárképzés és továbbképzés egymásraépülését ismételten mérlegeljük. Lehetséges, hogy a tanári képesítést az egyetemi éveket követő úgynevezett gyakorlóévben kellene megszervezni. Ezzel bizonyos időt felszabadíthatnánk az amúgy is zsúfolt felsőoktatásban és követhetnénk, támogathatnánk – együttműködve a közoktatási szakemberekkel – a fiatal jelöltek kezdő lépéseit.

Az úgynevezett *intenzív továbbképzés* a továbbiakban is elsősorban az új dokumentumok (most elsősorban az alaptanterv, és az egységes követelményrendszer) színvonalas megvalósítását szolgálhatná. Az egyetemi bázisokra épülő, *diplomamegújító továbbképzés* rendszerének kialakítása máig megoldatlan.

A pedagógusok *szakmai előmenetelét* a jövőben elsősorban a szervezett továbbképzésben bizonyított eredményekhez kellene kötni. A tanárképzés eredményesebbé tétele megköveteli, hogy ismételten átgondoljuk – felhasználva a hajdani „Gyakorlóiskolai tanár” cím tapasztalatait – a szakvezető tanárok minősítésének korszerű megoldási módját. Különböző *szakértői és speciális* közoktatási igényeket kielégítő tanfolyamokat a pedagógiai szolgáltató intézetek és a felsőoktatás továbbképző központjai egyaránt (együtt is) szervezhetnek.

Megfontolandó az *iskolaigazgatók felkészítésének* tartalma és módja, hiszen vezetői képességeik kiteljesítésével, a korszerű vezetés eszköztárával egész nevelőtestületeket, sőt iskolakörzeteket emelhetnek magasabb szintre. Erről tanuskodnak a Holland Oktatásügyi Vezetőképző Intézet (NSO) szakmai bázisán kiképzett magyar iskolavezetők tapasztalatai, valamint a hazai gyakorlatban bevált iskolakísérletek alapján készült írások is (Hoffmann, 1994).

A pedagógusképzés és -továbbképzés problémái *egységes rendszerbe illeszkednek*. Ennek megfelelően a felsőoktatás és a közoktatás erre vonatkozó fejlesztési koncepciójának is egymásra kellene épülnie.

Állami garanciák, országos hatáskörű intézmények

A törvényi szabályozáshoz illeszkedően, tekintettel a pedagógusképzés komplex (a felső-, a köz-, és a szakoktatáshoz is kapcsolódó) problematikájára, *külön jogszabály megalkotása szükséges*. Ezt támasztják alá a probléma megoldására alakult szakmai munkacsoportok anyagai is (lásd a mellékelt döntéselőkészítő vitaanyagok között *Ballér*, 1991; *Vastagh*, 1992; *Szépe, Sipos és Zsolnai*, 1993; *Rókusfalvy*, 1993).

A tanári képesítéshez jól körülhatárolható, ugyanakkor a hagyományos gyakorlatban csak hiányosan fellelhető szakmai műveltség kötődik. Felkért szakértőcsoportok elkészítették a különböző szakágazatok *képesítési követelményeit*. Külön dokumentum tartalmazza az úgynevezett tanári mesterség kritériumait (*Ballér*, 1992).

A tanári mesterség követelményeiről kiadott dokumentum lehetővé teszi, hogy valamennyi tanárképző intézményben azonos alapkövetelmények érvényesüljenek, meghatározza a curriculum érvényesítésének legfontosabb tartalmi elemeit, (mint például az emberre vonatkozó tudományok tanulságainak számbavétele, az integrált tantervek és alternatív fejlesztési koncepciók programba illesztése, a gyakorlati képzés és a képességfejlesztés előtérbe helyezése, a differenciált bánásmód valamint a modern technikai eszközök használatának tudnivalói), és előírja a *kimeneti szabályozás* kötött lépéseit. A pedagógusképzés színvonalát azzal is biztosíthatjuk, ha (a régebbi időkből ismert Tanárvizsgáló Bizottság tapasztalataira is építve) kialakítjuk a képesítő vizsga korszerű formáját (*Tarján*, 1992).

A tanárképzésben közreműködő szakterületek képviselőivel együttműködve tisztázni kell, hogy *miként illeszthető egységes tanárképzési koncepcióba a bölcsész vagy természettudományi szakok (szakterületek) követelményrendszere, hogyan szervezhető meg az ennek megfelelő munkafolyamat*. Ezt a szándékunkat csak akkor valósíthatjuk meg, ha létrejönnek az intézmények új szervezeti keretei (tehát a tanárképző bázisok vagy intézetek), és elindul a képesítési követelményeket alapként kezelő *szakmai akkreditációs folyamat*. Az Akkreditációs Bizottság illetékes munkacsoportja e feladatnak megfelelően kibővíthető.

A fejlesztési koncepció érvényesítéséhez *országos testületekre is szükség van*. Még nem tisztázódott, hogy a Felsőoktatási és Tudományos Tanács miként vállalhatja magára, illetve milyen kooperációkkal láthatja el a pedagógusképzésben reá háruló feladatokat. *Megoldandó többek között*: a tanárképzésre vonatkozó és a teljes pedagógusképzéssel összhangban lévő (fentebb már említett) jogszabály kidolgozása, országos kutató és továbbképző hálózat kialakítása, a tartalmi fejlesztés egységes (például a tanárképzést és továbbképzést, a közoktatást és a felsőoktatást egységes szemlélettel kezelő) végigvitele, az érdekelt szakmai szervezetekkel való folyamatos együttműködés biztosítása.

A témában vázlatosan érintett problémakörök még kiegészítésre szorulnak és tovább bővíthetők. Meggyőződésünk, hogy a jelenlegi sok bizonytalansággal megterhelt helyzetben szükség van a tanárképzés legfontosabb feladatainak ismételt összefoglalására és *széles körű megvitatására*.

A vita eredményeként azt reméljük, hogy a jövőben a felsőoktatás továbbfejlesztésében, színvonalának emelésében érdekelt intézmények, szervezetek, valamint a közreműködő oktatók, hallgatók nagyobb egyetértésben képviselhetik a *közös érdeket*: a

hazai tanárképzés történeti tradícióinkra és a legjobb külföldi tapasztalatokra egyaránt támaszkodó, ugyanakkor a kor igényeinek megfelelő szintű felemelését.

Irodalom

- Ballér Endre (1992): Javaslat a tanári kultúra és mesterség egységes képesítési követelményeinek a meghatározására. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 7–14.
- Ballér Endre (1992): Neveléstudomány és pedagógusképzés. *Educatio*, 2–4. sz. 620–630.
- Breznysánszky László (1995): A tanárképzés intézményi koordinációja a KLTE-n. *Magyar Felsőoktatás*, 5–6. sz. 27–32.
- Buda Béla (1995): A pedagógia dilemmája. *Iskolakultúra*, 6–7. sz. 86–90.
- Csapó Benő (1993): A tanári alapképzés és a posztgraduális pedagógiai képzés a JATE Pedagógiai Tan-
székén. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 187–195.
- Falus Iván (1979): A pedagógus tevékenységének sajátosságai. *Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 1090–1102.
- Falus Iván és Kotschy Beáta (1983): Pedagógusok a pedagógusképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 458–473.
- Faragó Magdolna (1993): Szociális ismeretek és tudás a nevelőmunkában – Gondolatok egy szociálpedagó-
giai konferencia kapcsán. *Magyar Felsőoktatás*, 1. sz. 15.
- Gácsér József (1993): A tanárképzéssel összefüggő fejlesztési igények realizálása a JGYTF-JATE
együttműködési terveiben. In: Faragó Magdolna (szerk.): *Tanárképzésünk megújítása*. FKI, Budapest. 137–143.
- Hoffmann Rózsa (1994): *Az iskolagazgató*. DFC Kiadó, Budapest.
- Hunyady Györgyné (1993a): A pedagógusképzés és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 161–173.
- Hunyady Györgyné (1993b): A pedagógusképzés ellentmondásai és perspektívái. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 15–23.
- Kocsis Mihály (1995): Kísérlet egy pedagógusképzés-kutatási, fejlesztési és innovációs műhely kialakítására. *Magyar Felsőoktatás*, 5–6. sz. 11.
- Kozma Tamás (1993): Gondolatok a tanárképzésről. In: Faragó Magdolna (szerk.): *Tanárképzésünk megújítása*, FKI, Budapest. 176–180.
- Kuczai Tibor (1984): A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője. *Valóság*, 6. sz. 53–64.
- Ladányi Andor (1992): A képzési szintek és a diplomák fokozatai. *Magyar Felsőoktatás*, 2–3. sz. 17.
- Ladányi Andor (1993a): A magyar felsőoktatás helye Európában. *Magyar Felsőoktatás*, 5. sz. 21.
- Ladányi Andor (1993b): Pedagógusképzés a felsőoktatás rendszerében. In: Faragó Magdolna (szerk.): *Tanárképzésünk megújítása*, FKI, Budapest. 38–42.
- Ladányi Andor (1995): Főiskolák nemzetközi összehasonlítások és hazai tanulságokkal. *Magyar Felsőokta-
tás*, 4. sz. 17–19.
- Magyari Beck István (1993): A pedagóguspálya jellege, pályakövetelményei. *Fejlesztő Pedagógia*, 3. sz. 3–9.
- Magyari Beck István (1994): *Széljegyzetek a tanárképzés problémájához*. Kézirat.
- Meleg Csilla és Kengyel Miklós (1995): Development-Concept and Reform of Education „*Problem-based Learning in Higher Education*” - c. konferencia Linköping (Kézirat), 8.
- Mihály Ottó (1994): Iskolafejlesztés és közoktatáspolitikai. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 5–26.
- Nádasi Mária (1993): A pedagógia oktatása a tanárképzés keretében az ELTE BTK-n. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 173–187.
- Nagy József (1994): Fejlesztési követelmények. *Iskolakultúra*, 1–2. sz. 2–107.
- Óvári Ágnes (1987): *Első ütközések*. Oktatókutató Intézet.
- Papp János (1995): A tanári pályakialakulási vizsgálatokról. *Iskolakultúra*, 15–16–17. sz. 19–26.

- Pataki Ferenc (1993): „Nyitott jövő” – nyitott kérdések a nevelésügyben. *Magyar Tudomány*, 10. sz. 1183–1189.
- Pokol Béla (1991): A professziótól a professzionális intézményrendszerig. *Szociológia*, 1. sz.
- Rádló Katalin és Szövényi Zsolt (1993): A rövidebb idejű post secondary képzés a felsőoktatásban. *Magyar Felsőoktatás*, 5. sz. 10–13.
- Rókusfalvy Pál (1995): A pedagógiai kultúra és a pedagógus. *Magyar Pedagógia*, 1–2. sz. 89–97.
- Szépe György és Vastagh Zoltán (1993): *A pedagógusképzés néhány kérdése a pécsi egyetemen*. MEFO Konferenciája, Kecskemét. nov. 10. 16.
- Szövényi Zsolt (1994): *A pedagógusok képzéséért*. Műhelytanulmányok. CSVM TKF, Kaposvár.
- Tarján Imre (1992): Vitázzunk! (Tanárvizsgáló Bizottság) *Magyar Tudomány*, 1. sz. 103–104.
- Trencsényi László (1988): Pedagógusszerepek az általános iskolában. ÁK. Budapest.
- Trencsényi László (1994): A környezetfüggőség kihívása az iskola fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 44–53.
- Vastagh Zoltán (1987): Kommunikációs képességek fejlesztése pedagógiai helyzetekben. In: *Pedagógiai szituációk a tanárképzésben*, TK, 11–53.
- Vastagh Zoltán (1994): A pedagógiai tárgyak tartalmi megújítása. In: *A pedagógusképzés jelene és jövője*, MEFOK, TKF, Kecskemét, 256–260.
- Vastagh Zoltán (1995): A paradigmaváltás lehetősége a tanárképzésben résztvevő pedagógiai tanszékek helyzetmutatói alapján. *Magyar Felsőoktatás*, 1–2. sz. 8–9.; 3. sz. 10–11.
- Vekerdi Tamás (1994): Tanszabadság? *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 53–61.
- Zibolen Endre (1975): Nevelőképzésünk jövője. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 406.
- Zibolen Endre (1983): Szerepember vagy hivatás? *Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 558–563.
- Zsolnai József (1986): *Egy gyakorlatközelítő pedagógia*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Zsolnai József (1995a): Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia. ÉKP Központ-Holnap Kkt. – Tárogató K., Budapest.
- Zsolnai József (1995b): Konceptió a tanárképzés problémáinak számbavételéhez és szervezeti rendjének újragondolásához. *Iskolakultúra* (Szeparátum), 15–16. sz. 16.

Melléklet

A témakörben rendezett fontosabb viták és fejlesztési javaslatok jegyzéke

- 1) Ajánlás a pedagóguspályára való felkészítés tartalmi összetevőire. MKM munkabizottság. Kézirat, 1989.
- 2) A tanári diploma megszerzésének feltételei az egyetemen. A JPTE előterjesztése a tanárképző egyetemek vitájához. MKM, 1990.dec.6.
- 3) Javaslat a tanárképzésben a tanári kultúra és mesterség egységes képesítési feltételeinek és követelményeinek meghatározására. Felkért munkacsoport anyaga. Összeállította: *Ballér Endre*. Kézirat, Budapest, 1991.
- 4) A pedagógusképzés átalakításának kérdései. Független Pedagógus Fórum A vitaülésein előterjesztő: *Bárdossy Ildikő*. Pécs, 1991. június 5.
- 5) *Zsolnai József*: A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja. Kézirat, 1991. 88.
- 6) A tanárképzés fejlesztési koncepciója. Felkért munkabizottság vitaanyaga. Magyar Felsőoktatás, 1991/5.sz.

- 7) A Magyar Egyetemi és Főiskolai Oktatók Kamarája vitaülésétől kiadott füzetek. Kecskemét, 1991, 92, 93.
- 8) *Kocsis Mihály*: Megújul-e a pedagógusképzés? kézirat, Országos Közoktatási Intézet, 1991. nov.
- 9) *Vastagh Zoltán*: Töprengés a pedagógusképzés átalakításáról a pécsi egyetemen. Magyar Felsőoktatás, 1992. 2-3. és 4. sz.
- 10) A pedagógusképzés fejlesztésének időszerű kérdései. Az MTA Pedagógiai Bizottságának állásfoglalása a pedagógusképző albizottság előterjesztése alapján. 1991. dec.16.
- 11) Javaslat a tanári kultúra és mesterség egységes képesítési követelményeinek meghatározására. Szerk.: Ballér Endre. Pedagógusképzés, 1992. 1. sz. 7-13, Továbbá: Magyar Felsőoktatás, 1994. 7.sz. 12-13.
- 12) Hunyady György: Vitaindító tézisek a tanárképzés helyzetéről egyetemünkön. ELTE BTK, kézirat, 1992.
- 13) A tanárképzés átalakítását szolgáló tanszéki törekvések koncepcionális elemei. Szerk.: Bárdossy Ildikó. JPTE BTK, Pedagógia Tanszék. kézirat, 1992. febr. 17.
- 14) Tanárképzésünk megújítása. Vitaülés anyaga. Szerk.: S. Faragó Magdolna, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1993. 224.
- 15) Szépe György, Sipos Lajos és Zsolnai József: A pedagógusok képzéséről és továbbképzéséről. Rectori Konferenciára készült előterjesztés. Budapest, 1993. május 11.
- 16) Education in Europe an intercultural task. (Triannual Network Conference, Budapest, Teacher training reform in Hungary 1993. sept. Ed. Ch.Wulf, Waxmann.) New York, 1995. 193-198.
- 17) A tanárképző főiskolák állásfoglalása az egyetemi szintű tanárképzés ügyében. Eger, 1993. szept. 15.
- 18) Javaslat a pedagógusképzés és továbbképzés fejlesztésére. (Kubovics I. és Sz. Szemkő J. munkájához a Rókusfalvy Pál által – 1993 tavaszán – vezetett szakértői testület adta az alapot.) Budapest, 1993. okt. 19.
- 19) A tanárképző egyetemi karok konferenciájának anyagai. Szeged, 1993. dec. 10. és Budapest, 1994. jan. 17.
- 20) A pedagógusképző műhelyek találkozájára készült vitaanyagok. Pécs, 1994. márc. 24, 25.
- 21) Hunyady György: Az ELTE BTK tanárképzéséről szervezett vitaülésének emlékeztetője. Budapest, 1994. július 7.
- 22) A közoktatás fejlesztésének stratégiája. Vitaanyag, 1994. december, 48.
- 23) Nemzeti Alaptanterv tervezete. MKM, Budapest, 1994. december, 314.
- 24) A pedagógiai kultúra és mesterségre felkészítés helyzetének, problémáinak, aktuális tennivalóinak felmérése és elemzése hazai pedagógusképző intézményekben. (szerk., Ballér E. és Szabó L.T.), Pedagógusképzés, 1994. 208.
- 25) Szabó L. Tamás: Korszerűsítési törekvések a pedagógusképzésben. Helyzetkép. Oktatókutató Intézet, 1995. febr., 40.
- 26) Hajdú Péter: Gondolatok a tanárképzés fejlesztéséről (vitaindító előadás), 1995. május 8. Oktatókutató Intézet. Kézirat, 34. o.

Pártanítás a tanárképzésben

Medgyes Péter és Nyilasi Emese

Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Továbbképző Központ

Közismert tény, hogy Magyarországon negyven éven át az orosz volt a kötelező nyelv az iskolákban, így csupán korlátozott lehetőség nyílt más idegen nyelvek tanulására. Miután 1989-ben az orosz nyelv kivételezett szerepét megszüntették, hirtelen megnőtt az angol és a német nyelv iránti érdeklődés, ugyanakkor nem állt rendelkezésre megfelelő számú és képzettségű tanár. A tanárhány enyhítésére a Művelődési Minisztérium nyelvtanár-képző központok létrehozását rendelte el.

Az új tanárképzési rendszer prototípusa, az *Angol Tanárképző Központ* az Eötvös Loránd Tudományegyetemen kezdte meg működését az 1990-91-es tanévben.¹ Ellenkéntben az elméleti stúdiumokban gazdag, hagyományos ötéves egyetemi képzéssel, a hároméves főiskolai diplomát nyújtó Központot a gyakorlatiasság jellemzi.

E praktikus szemléletet jól tükrözi a harmadéves iskolai gyakorlat, melynek során a tanárjelöltek egy tanéven át valamelyik fővárosi általános vagy középiskolában tanítanak. A gyakorlótanítás egyik lényeges vonása, hogy a jelöltek kettesével, párokban dolgoznak. Noha munkájukat egy *mentor* (az adott iskolában tanító vezetőtanár) és egy *tutor*² (a Központ oktatója) segíti, ellenőrzi, az egyes párok teljesen önállóan dolgoznak a gondjaikra bízott tanulócsoportokban.

Pártanítás – a tanári együttműködés egy formája

A tanári együttműködés az egyik legdivatosabb fogalom a mai pedagógiai szakirodalomban. Ezt tükrözi a számos angol nyelvű szakkifejezés: *cooperation, networking, teacher support groups, collaborative alliances, collegueship, coaching, team teaching, pair teaching, peer teaching* – hogy csak néhányat említsünk. Ennek ellenére meglepően kevés tanulmány foglalkozik a tanári együttműködés lehetséges módozataival, s közülük is csak kevés hatol a kérdéskör mélyére (Nunan, 1992). Ez feltehetőleg annak tulajdonítható, hogy bár elvileg mindenki kívánatosnak tart valamiféle

¹ Az Angol Tanárképző Központtal egyidőben az ELTE-n létrejött a Német Tanárképző Központ is.

² Idegen hangzásuk ellenére cikkünkben a 'mentor' és 'tutor' kifejezéseket használjuk, ezzel is aláhúzva az ő tevékenységük és a hagyományos vezetőtanári, illetve az egyetemi oktatói feladatkörök közötti különbséget (Bodóczy és Malderez, 1993a; 1993b).

együttműködést, roppant kevés tanár él e lehetőséggel a saját munkája során (Nunan, 1988).

Az osztálytermi együttműködés leggyakoribb formája a *csopartos tanítás* (*team-teaching*). Ennek lényege, hogy két vagy több tanár megosztja az egy adott csoport tanításával járó felelősséget és terheket (Shaplin és Olds, 1964). Az együttműködés rendszerint bizonyos – nemegyszer a tanterv egy jól körülhatárolható területére korlátozódó – oktatási-nevelési cél érdekében jön létre (Johnson és Lobb, 1959; Lovell, 1967). Az 1960-as években például népszerű volt a tantárgyi integráció gondolata, s ennek jegyében – főleg a természettudományos tárgyakat oktató tanárok körében – gyakran olvashattunk a csoportos tanítással végzett kísérletekről (Warwick, 1971; Warwick, 1973). Nagy-Britanniában ez gyakran együtt járt a „streaming” ellen illetve a komprehenzív iskolák mellett folytatott mozgalmakkal (Adams, 1970).

A pártanítás a csoportos tanítás egyik válfaja, amelyben két tanár vesz részt. Az idegen nyelvű szakoktatásban például szükség lehet a szaktanár és a nyelvtanár kooperációjára, melyben a nyelvtanár dolga, hogy az adott tantárgy tanulmányozása során felmerülő nyelvi problémák megoldásához segítséget nyújtson (Williams és Swales, 1984; Swales, 1988). Az idegen nyelv oktatásában is akadnak példák a rendszeres együttműködésre. A japán JET és Koto-ku program az anyanyelvi és nem-anyanyelvi tanárok kooperációján alapszik (Brumby és Wada, 1990; Sturman, 1992), de az anyanyelvi angoltanárok közötti együttműködésről is olvashatunk (Schaefer és Chase, 1991; Siriwardena, 1992).

A kutatás célja

Ismereteink szerint a tanárképzésben megvalósuló együttműködés terén a Központ úttörő szerepet vállalt: Caroline Bodóczky és Angi Malderez kezdeményezése nyomán a tanárjelöltek párokban tanítanak (1993a; 1993b). Az újszerű rendszer az elmúlt három évben kellő nyilvánosságot kapott a szakfolyóiratok hasábjain és az angolnyelv-oktatási konferenciákon. Ez a tanulmány a pártanítást elsősorban a tanárjelöltek szemszögéből vizsgálja, de figyelembe veszi a *mentorok* és *tutorok*, valamint az iskolai tanulók véleményét is.³

A kutatómunka az 1993/94-es tanév tavaszi félévében indult meg, s mind a mai napig tart (1995. április). A kutatócsoport munkájában a kutatásvezetőn és asszisztensén kívül (ők a cikk szerzői) öt fiatal kutató vesz részt.⁴ Az utóbbiak valamennyien a Központban szereztek diplomát, így a pártanításról közvetlen tapasztalataik vannak. A Központ alapító tanszékvezetőjeként Medgyes Péternek is alapos ismeretei vannak a gyakorlótanítási programról.

A kutatás fő céljainak kitűzése és az adekvát kutatási módszerek kiválasztása előtt áttanulmányoztuk a Központ tantervének idevágó passzusait (Griffiths és Ryan, 1994).

³ Egyébként ez az első kutatási program, amely a Központ képzési rendszerének valamelyik összetevőjét értékeli.

⁴ Itt mondunk köszönetet Jónás Andreának, Kelemen Zsuzsának, Kollár Amarillának, Schreiber Rékának és Soproni Zsuzsának a kutatómunkában nyújtott segítségükért.

A Tanterv a gyakorlótanítás teljes időtartamára a pártanítást írja elő. E döntés két hipotézisen alapszik, nevezetesen hogy:

- a) a pártanítás segítséget nyújt a tanárjelöltek munkájához (tudniillik a jelöltek nemcsak a mentorok és tutorok, hanem a partnerük támogatására is számíthatnak);
- b) a pártanítás megerősíti a tanári együttműködés értelmébe vetett hitet (tudniillik a jelöltek nagyobb tudatosságra tesznek szert a közös tervezés, tanítás, óramegfigyelés és óramegbeszélés során, így csökken annak a veszélye, hogy későbbi pályafutásuk során elszigetelődnek kollégáiktól).⁵

Ezen a ponton óhatatlanul felvetődik a kérdés:

- a) Igaz-e, hogy a pártanítás megkönnyíti a jelöltek gyakorlótanítását?
- b) Valóban erősíti a pártanítás a tanári együttműködés értelmébe vetett hitet?

A fenti két kérdésből további kérdések adódnak:

- c) Milyen feltételek biztosíthatják a pártanítás sikerét?
- d) Helyeslik a jelöltek a pártanítás kötelező jellegét?
- e) Milyen pártanítási formában tanítanak gyakorlótanításuk kezdetén?
- f) Hogyan változnak e formációk a tanév folyamán?
- g) Minek tulajdoníthatók a változások?

A kutatás célja, hogy választ kapjon ezekre a kérdésekre.

Az adatgyűjtés módszerei

A próbafelmérés

A próbafelmérés hármast tűzött maga elé: (a) új perspektívákat próbált felkutatni annak érdekében, hogy a kutatási célokat minél világosabban megfogalmazhassuk; (b) előzetes információkat gyűjtött az 1994–95-ös tanévben gyakorló tanárjelöltekről; (c) a kutatócsoport tapasztalatlan tagjainak lehetőséget teremtett az alapvető kutatási módszerekkel való megismerkedésre. A próbafelmérésből nyert adatokat csupán támpontokként használtuk fel a tényleges felmérés során.

A próbafelmérés két részből állt. Egyrészt az évfolyam 82 tanárjelöltje közül 29-cel interjút készítettünk a pártanítás során szerzett tapasztalataikról. Az interjúalanyok időközben befejezték a Központban folytatott tanulmányaikat, így őket nem vontuk be a tényleges felmérésbe. Másrészt minden másodéves diákhoz kérdőívet juttattunk el (összesen 82-t), s ebből 61-et kitöltve visszakaptunk. Mínt hogy a megkérdezett diákok gyakorlótanítása éppen az 1994–95-ös tanévben zajlik, mindenekelőtt rájuk támaszkodva készült el a tényleges felmérés.

A felmérés

Az 1994–95-ös tanévben zajló felmérés elsősorban azokra a tanárjelöltekre irányul, akik ebben a tanévben gyakorolnak. Annak ellenére, hogy a részvételt nem tettük kötelezővé, a 81 tanárjelölt közül 71 vállalkozott az interjúra.

⁵ Öt szakdolgozat foglalkozik a pártanítással, s a szerzők gyakran hivatkoznak Bodóczy és Malderez érvrendszerére (Borhidi, 1993; Fejes, 1993; Jónás, 1993; Mayer, 1993; Perczes, 1994).

A felmérés longitudinális, azaz minden tanárjelölttel három egymást követő interjú-sorozat készül. Az első interjú-sorozat 1994 októberében zajlott le (a legfontosabb kérdéseket lásd a *Függelékben*), s ezt két további interjú követi 1995 márciusában illetve májusában. A többoldalú információszerzés érdekében a *mentorokkal* és *tutorokkal* készítő interjúk készülnek, a tanulók pedig kérdőíveket töltenek ki.

Egy-egy kutatóra közel azonos számú tanárjelölt jut, s mindenki ugyanazokkal a személyekkel készíti interjút a tanév során; ez a módszer remélhetőleg hozzájárul az oldottabb légkör és személyes kapcsolat kialakulásához. Az interjúk időtartama 15–20 perc, s minden jelöltet külön kazettára rögzítünk. Az adatok bizalmas kezelése érdekében az interjúalanyok nevét nem tartjuk számon.

Az adatok ismertetése

E tanulmány megírása idején zajlik a második interjú-sorozat, a harmadikra pedig két hónap múlva kerül sor. Következésképp ez a tanulmány csak az októberi interjúk eredményeiről számolhat be.

Előzetes kérdések

Az első interjú 71 alanya közül 49 végzi gyakorlótanítását középiskolában (15–18 éves korosztály) és 22 általános iskolában (6–14 éves korosztály). A heti óraszám 3–8 között ingadozik; a középérték 4.

Az iskolai gyakorlat előtti időszakról szólva, mindössze 9 jelölt említette, hogy már saját iskolaévei alatt is találkozott pártanítással. A Központban töltött első két év során 57-en láttak pártanítást, legtöbbször videón, a másodéves metodika kurzus során; 26-an pozitívan, 20-an negatívan értékelték ezt az élményt. Az elégedetlenkedők többnyire arra hivatkoztak, hogy a pártanítás következtében gyakran felborult a rend. További adalék, hogy 26 jelölt a gyakorlótanítását megelőzően is próbálkozott már pártanítással mikrotanítás formájában vagy félállású tanárként valamelyik nyelvviskolában. A „beavatottak” többsége úgy látja, hogy végső soron érdemes párban tanítani.

A pártanítás kötelező jellegére utaló kérdés kapcsán 26-an helyeselték, 29-en viszont igazságtalannak találták a jelenlegi rendszert, a többiek pedig nem tudtak dönteni, vagy nem foglaltak állást. A kötelező pártanítás mellett szóló leggyakoribb érv (18) az volt, hogy az mankóul szolgál a gyakorlótanítás kezdeti időszakában. Mások azért fogadták el, mert kedvelik a pártanítást (9), illetve mert úgymond teret enged az egyéni óravezetésnek is. Az ellenzők tábora főként azt kifogásolta, hogy a pártanítás nem készít fel az önálló tanításra (13), holott ki-ki jobbjára egyedül lesz kénytelen tanítani jövőző pályafutása során. Kilenc jelölt kételyét fejezte ki az iránt, hogy ez lenne a mindenki számára ideális munkaforma, öten elvből elleneztek mindent, ami kötelező, négyen pedig a pártanítás mesterkéltségét hozták fel ellenérvként.

Arra a kérdésünkre, hogy mi a pártanítás célja, hosszú listát kaptunk, melynek élén a kölcsönös segítségnyújtás és együttműködés szerepelt (42). A további célok között említették, hogy a pártanítás lehetőséget teremt a véleménycserére (20), az egymástól való tanulásra (18), valamint biztonságérzetet kölcsönöz (13). Ugyanakkor 27-en szóvá

tették, hogy nem vagy alig kaptak előzetes információt a pártanítás céljáról, 17 jelölt viszont úgy vélte, hogy kellő információ birtokában kezdte meg iskolai gyakorlatát. Ami a pártanításra való felkészítést illeti, a jelöltek zöme (43) elégedetlenségének adott hangot, s csupán 18-an tartották azt megfelelő szintűnek.

Az ebbe a csoportba tartozó utolsó kérdés a jelöltek partnerválasztására vonatkozott. A leggyakoribb szempontnak a barátság illetve a kölcsönös rokonszenv (37) bizonyult, ezt követte a véletlenszerű választás (23) és a hasonló tanítási stílus (12).

A pártanítás folyamatára vonatkozó kérdések

Az első kérdés az óratervezési technikákra irányult. 33-an az órák javarészét közösen tervezik, s csupán 13 jelölt készül többnyire egyedül. 15-en csak azokra az órákra készülnek közösen, amelyeket együtt is tartanak.

A munkamegosztást vizsgálva, 25 jelölt hetenként (vagy annál is ritkábban), 14-en pedig óránként váltják egymást. 30-an az órák többségét együtt tartják meg; közülük 14-en feladatonként adják át egymásnak a stafétabotot, 16-an pedig teljes szimbiózisban tanítanak. Meglepődve vettük tudomásul, hogy két jelölt pár nélkül, egyedül tanít.

A jelöltek túlnyomó része (63) partnerével utólag elemzi az órát, s csak hatan nem teszik ezt. Az óramegbeszélés színhelye az iskola (58), az egyetem (15) vagy a jelöltek saját otthona (10); 20 jelölt telefonon tartja egymással a kapcsolatot.

Ami a jövőbeni együttműködést illeti, 33 jelölt nem kíván változtatni a jelenlegi munkamódszerén. Ugyanakkor akadnak olyanok, akik lazább együttműködést terveznek (22), vagy szeretnének a továbbiakban önállóan tanítani (13). Ezzel szemben mindössze hat jelölt törekszik szorosabb kooperációra.

Egy további kérdés azt firtatta, hogyan befolyásolják a *tutorok* és a *mentorok* a pártanítást. 49, illetve 45 jelölt nem tulajdonított nekik különösebb jelentőséget. Ehhez azonban hozzátették, hogy tíz *mentor* a szorosabb együttműködést szorgalmazza, s csupán négyen javasolják a kooperáció lazítását. A *tutorok* közül is többen törnek lándzsát az együttműködés szorosabbra fűzése mellett (20), mint ahányan ellene. Végül ami a tanulók véleményét illeti, nos 44 jelölt szerint jószerivel nem érkezik tőlük visszajelzés.

A jövőbeli tervekre vonatkozó kérdések

A diplomaszerezést követő terveikről szólva, 43 jelölt készül tanári pályára, s csak tízen nem; 17-en pedig még nem döntöttek. Az iskolatípusok megoszlását vizsgálva 30-an helyezkednének el gimnáziumban, 25-en magánnyelviskolában, 19-en általános iskolában és 13-an szakközépiskolában, hét jelölt nem nyilatkozott. Megtudtuk továbbá, hogy 28-an félállásos munkaviszonyt szeretnének, szemben 20 jelölttel, aki főállásra pályázna; 23-an még nem döntöttek.

Az utolsó kérdés arra vonatkozott, szándékukban áll-e pártanítani a jövőbeni pályafutásuk során, s hogy egyáltalán látnak-e rá lehetőséget. A 21 nemleges válasszal szemben 14-en adtak igenlő választ, 24-en pedig a körülményektől tették azt függővé.

Az eredmények értékelése

Amint már említettük, ez a tanulmány az egyéves gyakorlótanítás kezdeti szakaszáról számol be. Idővel az interjúalanyok nézete alighanem módosul, ennek megfelelően változtatni fognak a pártanítási gyakorlatukon is. Az alábbi megállapításokat ezért óvatosan kell fogadnunk, s a végső következtetések levonásával célszerű várni, amíg a longitudinális kutatás le nem zárul.

A pártanítással kapcsolatos érvek és ellenérvek

A tanítás egyszerre kooperatív és individuális tevékenység. Noha nyomós érvek szólnak az együttműködés mellett, végső soron a tanár egyedül kell hogy vállalja a tanítással járó felelősséget (Medgyes, 1995). Ebből következik, hogy a pártanítás formájában történő iskolai gyakorlat nem tekinthető axiómának. Az sem helyeselhető, ha valaki ideológiai meggyőződésből ragaszkodik a pártanítás rendszeréhez, anélkül, hogy időről-időre kikérné a jelöltek erről alkotott véleményét.

Szándékosan nem tettük fel a jelölteknek nyíltan azt a kérdést, hogy kedvelik-e a pártanítást, mert nem kívántunk egyoldalú állásfoglalást kicsikarni belőlük.⁶ Több kérdésből persze így is következtetni lehet a preferenciáikra. Például valószínűnek látszik, hogy azok, akiknek kellemes emlékeik vannak a pártanításról, maguk is szívesen dolgoznak együtt valakivel. Az sem kétséges, hogy akik rendszeresen közösen terveznek és tanítanak, jobb véleménnyel vannak a pártanításról, mint azok, akik kerülnek a páros tanítást. Ugyanígy azok, akik önállóan kívánnak tanítani a jövőben pályafutásuk során, feltehetőleg nincsenek egyértelműen jó véleménnyel a pártanításban zajló iskolai gyakorlatról.

A jelöltek állásfoglalását jól tükrözi, hányan helyeslik a pártanítás kötelező jellegét: az „igen” és „nem” válaszok egyensúlya az utóbbi javára billen (35%, illetve 45%). Egyébként sok más kérdésben is alaposan megoszlottak a vélemények, amelyből arra lehet következtetni, hogy a Központ diáksága sok tekintetben egymással ellentétes nézeteket vall.

Tapasztalataink szerint hasonló sokszínűség jellemzi a tanári kart is.

Ez a pluralitás megkívánja, hogy az ATK tanári kara időről-időre felülvizsgálja a képzésre vonatkozó alapelveit és az azokra épülő szabályokat – így célszerű lenne napi-rendre tűzni a kötelező pártanítás ügyét is. Ezzel kapcsolatban hadd idézzük Bailey-t, Dale-t és Squire-t (1992): „A helyes az volna, ha a tanárok maguk dönthetnék el, hogy részt vesznek-e valamiféle kollaboratív tanítási formában vagy sem. És ami még fontosabb, lehetővé kellene tenni, hogy szabadon választhassák meg a partnerüket.” (173. o.). Az igazság kedvéért meg kell jegyeznünk, hogy bár a Központ hallgatói számára a pártanítás kötelező, a partnerüket maguk választhatják ki.

⁶ A harmadik interjúban direkt módon is rá fogunk kérdezni a jelöltek preferenciáira.

Felkészítés és tájékoztatás

Az interjúkból kiderült, hogy néhány kivételtől eltekintve, a hallgatók pártanítási tapasztalatok nélkül kerültek a Központba. Nincs ebben semmi meglepő, hiszen tudjuk, milyen ritka a pártanítás a magyar iskolákban. Sokkal elszomorítóbb tény viszont, hogy a jelölteknek közel kétharmada nem próbálhatta ki a pártanítást a másodéves metodika kurzus keretében, s egyötödének még csak arra sem nyílt lehetősége, hogy óralátogatás formájában ismerkedhessék meg vele.

Ez egyrészt rávilágít a metodika tantervében megfogalmazott elvek és a gyakorlati megvalósításuk közötti ellentmondásra, másrészt azt jelzi, hogy a jelölteket rögtön a mélyvízbe dobtuk a tanév kezdetén. Ez a megoldás ellentétes a Központ egyik alapelveivel, amely egy jól működő segítségnyújtó hálózat kialakításának fontosságát hangsúlyozza a tanárképzésben.

A jelöltek maguk is tisztában vannak a képzési rendszer hiányosságaival, hiszen 61%-uk úgy nyilatkozott, hogy semennyi, kevés vagy nem megfelelő előzetes információt kapott a pártanításról, 11%-uk pedig nem emlékezett, hogy kapott-e tájékoztatást.⁷ Némely elégedetlenség fogadta a pártanítás célkitűzéseire vonatkozó tájékoztatást is: 38%-uk állította, hogy nem vagy csak kevés információt kapott, további 14%-uk pedig nem emlékezett ilyen információra.

Pártanítási formációk

A pártanítással foglalkozó szakdolgozatában Jónás (1993) nyolc *tutort* interjúvált meg. Egyik kérdése így szólt: „Mit ért pártanításon?”. A meghatározások rendszerint két sémát követtek: (a) a partnereknek együtt kell tervezniük, tanítaniuk és értékelniük; (b) a közös óravezetést nem szabad kötelezővé tenni. Bodóczy és Malderez a kevésbé korlátozó pártanítási formát támogatja: „A mi egyetlen formai megkötésünk az volt, hogy bárki is az aktív tanár az adott órán, partnerével együtt kell felkészülnie az órára, és a nem tanító társ is mindig jelen kell legyen az órán.” (1993. 46. o.). Az 1992–93-as tanévben folyó iskolai gyakorlatot vizsgálva Mayer is túlnyomórészt ezzel a hozzáállással találkozott: „Nekünk – vagy legalábbis legtöbbszörünknek – nem szabták meg a két partner közötti munkamegosztást” (1993. 2. o.). E viszonylagos szabadság mellett érvel Borhidi is, amikor azt írja: „ne feltétlenül ragaszkodjunk mindkét tanár egyidejű jelenlétéhez [...]. Én a pártanítást egyfajta gyűjtőfogalomnak tekintem, amely magában foglalhat bármely együtt végzett munkát, beleértve a közös óratervezést, a váltott rendszerű tanítást stb.” (1993. 6. o.).

Az 1994–95-ös adatok hasonló képet mutatnak: a *tutoroknak* 13%-a, a *mentoroknak* pedig alig 4%-a ragaszkodik a közös óravezetéshez. A jelöltek többsége él is a szabadságával: igaz ugyan, hogy 89%-uk rendszeres óramegbeszélést tart, ám 55%-uk általában nem együtt tanít. A szoros pártanítás hívei számára még elkésőbb tény, hogy a közösen tartott órák száma a gyakorlótanítás során folyamatosan csökken. Ennél is

⁷ Az igazsághoz hozzátartozik, hogy az előző évhez képest, amikor a jelöltek 83%-a tartotta magát felkészületlennek a pártanításra, határozott előrelépést tapasztalhatunk. Ez alighanem a módszertan tanterv fejlődésének köszönhető.

aggasztóbb jelenség, hogy – az együtt tartott órákat leszámítva – a jelölteknek csupán 46%-a tervezi meg az órákat közösen. Beszélhetünk-e együttműködésről, ha az ki is merül az óramegbeszélésekben? Miként egyeztethető össze ez a gyakorlat a Központ tantervében megfogalmazott pártanítási alapelvekkel?

Végső következtetések

A kooperatív tanítás számos formája közül ez a cikk a tanárképzésben alkalmazott pártanítással foglalkozott. Nevezetesen azt vizsgálta, hogyan dolgoznak párokban az ELTE Angol Tanárképző Központjának tanárjelöltjei a gyakorlótanításuk során.

A longitudinális felmérés első szakaszában próbafelmérést végeztünk, majd három interjúorozatra kerül sor az iskolai gyakorlat elején, közepén és végén. Ennek kiegészítéseképpen 1995 tavaszán interjúkat készítettünk a *tutorokkal* és *mentorokkal*, valamint az iskolai tanulókkal.

Ez a tanulmány az első interjú eredményeire korlátozódott, ezért nem válaszolhatott az egyévesre tervezett vizsgálat valamennyi kutatási kérdésére. Egy kérdést kizárólag az első interjúorozathoz tettünk fel, nevezetesen azt, amelyik a gyakorlótanítás kezdetén alkalmazott pártanítási formákra vonatkozik: a három leggyakoribb forma a közös óravezetés, a hetenkénti, illetve óránkénti váltás volt. Egyelőre nincsenek adataink arról, miként módosulnak e formák az iskolaév végéig, s mi okozza a változásokat. Az azonban az első interjúorozathoz alapján is megállapítható, hogy a jelölteknek alig több mint a fele készül változtatásra, s ők is inkább lazítani kívánnak a kötetlén. Az adatokból kitűnik, hogy a pártanítás kötelező jellegét ellenzők táborában valamilyen többségben van az azt támogatókkal szemben.

Az első interjúból származó információk arra utalnak, hogy a gyakorlótanítás sikeresebben indult volna, ha a jelöltek szélesebb körű tájékoztatást és alaposabb felkészítést kaptak volna a pártanításról. A harmadik interjúorozathoz – a *tutorokkal* és *mentorokkal* készülő interjúkkal kiegészítve – a sikeres pártanításhoz szükséges egyéb tényezőket fogja megvizsgálni, egyebek között azt, valóban segíti-e a munkát a pártanítás, vagy éppenséggel hátráltatja azt. A felmérés jelenlegi szakaszában a jelöltek inkább azon a nézeten vannak, hogy a pártanítás javukra válik.

Bár egyelőre nincsen adatunk arról, milyen hatással van a pártanítás az együttműködési kedvre, a jelöltek véleménye megoszlott arról, hogy alkalomadtán szívesen tanítanak-e együtt valakivel a jövőben.

Ami a további terveiket illeti, a többség az alacsony fizetések ellenére tanárként szeretne elhelyezkedni. Ennél is biztatóbb adalék, hogy nagy részük a közoktatásba készül, annak ellenére, hogy a magánnyelviskolákban rendszerint jóval magasabbak a jövedelmek. Ez arra enged következtetni, hogy a Központ tanári karának sikerült megszerettetnie a jelöltekkel a pedagóguspályát.

Ugyanakkor tény, hogy a jelöltek többsége inkább a középiskolák felé kacsingat. Ennek fő oka lehet, hogy a középiskola társadalmi elismertsége nagyobb, mint az általános iskoláé. Ezt a tendenciát feltehetőleg erősíti, hogy mivel aránytalanul több

középiskola vesz részt a gyakorlótanítási rendszerünkben, a legtöbb jelöltnek nincsen alkalmja arra, hogy belekóstoljon az általános iskolai tanulókkal való munka örömébe.⁸

Irodalom

- Adams, A. (1970): *Team teaching and the teaching of English*. Pergamon Press, Oxford.
- Bailey, K. M.; Dale, T. és Squire, B. (1992): Some reflections on collaborative language teaching. In: Nunan, D. (szerk.) *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bodóczy, C. és Malderez, A. (1993a): New style teaching experience and the training of supervisors in Hungary. *The Teacher Trainer*, 8-9. sz. 11-17.
- Bodóczy, C. és Malderez, A. (1993b): Egy új gyakorlótanítási modell és jelentősége a tanárképzésben. One-year teaching experience: implications for teacher education. *Magyar Pedagógia*, 1-2. sz. 37-52.
- Borhidi, G. (1993): *Pair-teaching at CETT or cooperation in planning and its effect on successful team teaching*. BEd Thesis: Centre for English Teacher Training, Eötvös Loránd University, Budapest, Unpublished.
- Brumby, S. és Wada, M. (1990): *Team teaching*. Longman.
- Fejes, B. (1993): *The negative characteristics of pair-teaching as identified by students*. BEd Thesis Centre for English Teacher Training, Eötvös Loránd University, Budapest, Unpublished.
- Griffiths, J. és Ryan, C. (szerk., 1994): *Curriculum for the BEd TEFL*. Centre for English Teacher Training, Eötvös Loránd University, Budapest, Unpublished.
- Johnson, R. H. és Lobb D. M. (1959): Jefferson County, Colorado completes three-year study of staffing, changing class-size, programming and scheduling. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 43. sz. 57-78.
- Jónás, A. (1993): *The use of team teaching as one form of cooperation between teachers*. BEd Thesis, Centre for English Teacher Training, Eötvös Loránd University, Budapest, Unpublished.
- Lovell, J. (1967): *Team teaching*. Leeds: Gardham-Jowett.
- Mayer, A. (1993): *Pair-teaching: exploiting the advantages of team teaching*. BEd Thesis, Centre for English Teacher Training, Eötvös Loránd University, Budapest, Unpublished.
- Medgyes Péter (1995): The solitary learner – the solitary teacher. *The Polish Teacher Trainer*, 3/1 sz. 22-25.
- Nunan, D. (1988): *The learner-centred curriculum*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Nunan, D. (szerk., 1992): *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Pereczes, O. (1994): Lesson planning in team teaching. BEd Thesis, Centre for English Teacher Training, Eötvös Loránd University, Budapest, Unpublished.
- Schaefer Fu, G. és Chase, M. (1991): Team-teaching as a form of staff development: or when are two teachers better than one? *Guidelines RELC*, 13/2. sz. 81-87.
- Shaplin, J. T. és Olds, H. F. (1964): *Team teaching*. Harper and Row, New York.
- Siriwardena, A. (1992): *Collaborative teaching and teachers as collaborative learners: a contribution to teacher development*. MA Thesis, Lancaster University, Lancaster. Unpublished.

⁸ Néhány olvasó talán furcsának találja, hogy a végzősök nagy része csupán félállású tanárként kíván elhelyezkedni a közoktatásban. Ez főként az alacsony fizetésekkel magyarázható, a fiatalok nem engedhetik meg maguknak azt a luxust, hogy teljes állásban tanítsanak. Érdemes megjegyezni, hogy a Központ hallgatói már jóval a diplomaszerezés előtt 'maszekolnak' ösztöndíjkiegészítés céljából. Elég az hozzá, a másodéves metodika kurzusra a többség már némi tanítási gyakorlat birtokában iratkozik be – amennyire örvendetes ez a tény, olyannyira sajnálatos is.

- Sturman, P. Team teaching: a case study from Japan. In: Nunan, D. (szerk.) *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Swales, J. (szerk., 1988): *Episodes in ESP*. Prentice Hall.
- Warwick, D. (1971): *Team teaching*. University of London Press, London.
- Warwick, D. (1973): *Integrated studies in the secondary school*. University of London Press, London.
- Williams, R. és Swales, J. (szerk., 1984): *Common ground: shared interests in ESP and communication studies*. ELT Documents 117, Pergamon Press, British Council.

Függelék

Az első interjú fő kérdései

1. Alapadatok

- a) Kódszám:
- b) Iskolatípus:
- c) Osztály:
- d) Óraszám (a jelenlegi heti összes órák száma):
- e) Szint (Milyen könyvben hol tartanak):

2. Előzmények

- a) Látott-e már (óralátogatás során vagy videón) pártanítást?
Ha igen, pozitív vagy negatív élmény volt?
- b) Tanították-e valaha párban?
Ha igen, pozitív vagy negatív élmény volt?
- c) Tanított-e valaha párban?
Ha igen, pozitív vagy negatív élmény volt?
- d) Helyesnek tartja-e, hogy a Központban a pártanítás a gyakorlótanítás kötelező formája?
- e) Mit gondol, mi a pártanítás célja? Kapott erről tájékoztatást?
- f) Mennyiben készítették fel a Központban a pártanításra?
- g) Milyen alapon választott partnert?

3. A gyakorlótanítás menete

- a) Párjával közösen tervezik-e az órákat? Hogyan?
- b) Hogyan vezetik le az órát, és hogyan osztják meg a munkát?
- c) Rendszeresen megbeszéli-e az órát óra után?
- d) Hogyan tartják a kapcsolatot egymással?
- e) Terveznek-e változtatást a fentiekkel kapcsolatban? Miért?
- f) Befolyásolja-e a pártanítást a mentor? Hogyan?
- g) Befolyásolja-e a pártanítást a *tutor*? Hogyan?
- h) Befolyásolja-e a pártanítást a gyermekek hozzáállása? Hogyan?

4. Tervek a jövőre

- a) Hosszú távon tanárként kíván-e elhelyezkedni?
- b) Ha igen, milyen iskolatípusban kíván elhelyezkedni?
- c) Főállásban kíván tanítani vagy csak félállásban?
- d) Ha tanítani fog a jövőben, van-e szándéka és reménye arra, hogy valaha is együtt tanítson valakivel?
- e) Ha nem tanárként kíván elhelyezkedni, milyen pályára készül?

KÖNYVEKRŐL

Robert Coles: *The Moral Life of Children (A gyermekek erkölcsi élete)*
Houghton Mifflin Company, Boston, 1986. 302 o.

Robert Coles elismert gyermekpszichiáter és szakíró az Amerikai Egyesült Államokban. Megjelent műveinek címlistája már 1986-ban két oldalnyira rúgott, ám ezen írásai magyarul egyelőre nem hozzáférhetőek, így sajnos a most ismertetendő könyve sem.

Tudományos munkái mellett verseskötete és néhány gyermekeknek szóló írása is napvilágot látott, s az ezekből áradó humánus és empátia rányomja bélyegét tudományos könyveire is. 1986-ig munkásságának legkomolyabb elismerését *A válság gyermekei* című könyvéért kapott Pulitzer-díj jelentette.

A szerző három személynek ajánlja *A gyermekek erkölcsi élete* című művét: *Anna Freudnak, Sigmund Freud lányának; William Carlos Williamsnek*, aki orvos és költő egy személyben; valamint feleségének, *Jane*-nek, aki évtizedek óta munkatársa is.

A könyv címe már maga is alapvető elméleti kérdéseket vet föl. Mi az erkölcs? Milyen a gyermekek erkölcsé? Mit is jelent a gyermekek erkölcsi élete? Aki a könyvtől e kérdések elvont elemeztetését várja s az ezekből levont tudományos következtetések sorát, az csalódní fog. A könyv valódi tartalmát illetően az alcím igazítja el az olvasót: „Hogyan bírkóznak meg az erkölcsi kihívásokkal a gyermekek az Egyesült Államokban és másutt.” A kötet az elméleti fejtegetések helyett tehát a konkrétumokra koncentrálnak, a szerző tartózkodik az általánosító véleménynyilvánítástól, állásfoglalása inkább a kérdésfeltevésben, illetve a példák kiválasztásában és azok rendszerezésében nyilvánul meg.

A könyvben felvonultatott élettörténetek, esettanulmányok hét fejezetre tagolódnak.

- I. A pszichoanalízis és az erkölcsi fejlődés
- II. A mozi, a filmek erkölcsi hatása
- III. A marginális helyzetben élők erkölcsi tartása
- IV. A jellemről
- V. Az ifjúkori idealizmus
- VI. A különböző társadalmi rétegek erkölcsi ítéletei
- VII. A gyermekek és az atombomba

A bevezetőből megismerhetjük *Robert Coles* szakmai múltját. Feleségével együtt a 60-as évek elején az USA déli államaiban kezdett kutatási szándékkal beszélgetni problematikus gyermekekkel. Az időpont és a helyszín meghatározza a problematikusság okát: az egyesült államokbeli négerek egyenjogúsági harca számos fekete, illetve fehér gyermek életének vélt meghatározó élményévé. A szerző többek között e történelmi élmények egyénekre gyakorolt hatását vizsgálja. *Coles* módszerének egyik erénye az, hogy az eleve több száz beszélgetésre épülő munka nem szakad meg például 1963-ban, hanem több interjúalanya életét a későbbiekben is nyomon követi: néhány év, évtized múltán visszatér a már ismerős helyszínekre, s megnézi, mi lett a négergyűlölő kisfiúból, vagy egyik társából, aki épp csak a tanulást gyűlölte. Így nem csak ötletszerűen kiválasztott sorsok, életutak rajzolódnak elének, hanem az alapos, következetes elemzésnek köszönhetően családok, kisközösségek, társadalmi rétegek sajátos világa is.

Coles egyéni módon építi föl könyve fejezeteit. Ugyanis minden egyes fejezet kiindulópontját valamely nevezetes személy (például *Anna Freud*, *George Orwell* stb.) szavai adják, s a fejezetben bemutatott példák révén e neves személyek megállapításait vitatja vagy erősíti meg a szerző. Ha ezt a minduntalan vissza-visszatérő polemizálást megszokjuk, a könyv anyaga mindvégig fenntartja érdeklődésünket. Hiszen a felvonultatott hiteles esetekből nemcsak általános tanulságokat vonhatunk le (s ezt a szerző szerencsére nem teszi meg helyettünk), hanem akár a 60-as, 70-es, 80-as évekbeli amerikai, illetve brazil társadalom legfőbb jellemzői is kirajzolódnak előttünk. Mi több, az alapos leírásoknak, a részletekre is ügyelő elbeszélésnek köszönhetően az olvasó mozifilmszerű teljességélményt kap, mely egyaránt kiterjed a lélek-, ország-, és társadalomrajzra.

Robert Coles könyvének értékeit talán néhány lapidáris megállapítása idézésével, illetve egy-két általa nyomon követett kalandos életút részletének bemutatásával lehet leghívebben érzékelteni:

- A jellemtelen hazudozón még a pszichoanalízis sem segíthet.
- A „jellem” szó tudomány előtti korokra emlékeztető morális közhely.
- A „jellem” olyan aktív személy, aki jóra tör, akit hajt a tettvágy és aki kész szembesülni a világgal, hogy ezáltal rányomja a világra a maga bélyegét.

A legérdekesebb kérdések s a belőlük adódó legizgalmasabb tanulságok *Az ifjúkori idealizmus* című fejezetben található. Ez a fejezet 17–30 év közötti, önmagukkal és környezetükkel harcban álló fiatalok életét mutatja be. Például az a 26 éves tanult, fehér, északi fiatalember, aki tanulatlan, fekete déliek közt él, s igyekszik nekik segíteni, deviánsnak számít egykori barátai szemében, akik jómódúak és csak a pénzt hajszolják, mégis lelkük mélyén boldogtalanok. A többség szemében hasonló megítélés alá esik az a 17 éves brazil utcalány is, aki éjszakai keresményét az apácákhoz hordja, hogy közvetítésükkel nyomorgó gyermekek életét könnyítse meg, ahelyett, hogy magát és testvéreit emelné ki a favela nyomorából. Nem kevésbé elgondolkodtató az az eset, mikor az egykori polgárjogi harcos élete hirtelen üressé, céltalanná válik, nem leli helyét a megváltozott világban, s végül pszichiáterhez kell fordulnia. Mivel az ajánlott kezelés igen hosszú és költséges volna, a hátrány előnyé válik, s a konfliktus szerencsésen megoldódik: a férfi társat (feleséget) talál újabb harcaihoz és az ő támogatásával ismét vállalni tudja múltját, s önmagát. Így megint értelmet nyer az élete, újra kedvet kap harcaihoz, amit a többség ostoba idealizmusnak tart.

Az úgynevezett normális egyének ítéletalkotása a legelgondolkodtatóbb és egyben talán a legriasztóbb is e társadalomrajzzá kerekedő tanulmánykötetben, melyben a gyermekek erkölcsi világán keresztül egy tapasztalt pszichiáter szembesít bennünket önmagunkkal. Az ifjúkorban még bocsánatos bűnnek számító idealizmus és altruizmus a felnőttek esetében már-már pszichiátriai beavatkozást igénylő devianciának minősül a „normálisok” szemében.

Robert Coles okoskodástól, belemagyarázásoktól mentes interjú-történetei tehát torzítatlanul tükrözik el-
lentmondásokkal, erkölcsi csapdákkal teli modern világunkat, melynek középpontjában mindenkor az élni, túlélni akaró ember, az emberi lélek áll.

Bagi Éva Mária

Alain Coulon: L'ethnomethodologie.

Presses Universitaires de France, 3., javított kiadás.

Párizs, 1993. 127 o. Bibliográfia: 124–125 o.

Az etnometodológia amerikai szociológiai irányzat, amely az 1960-as években született Kalifornia egyetemi világában. Alapműve Harold Garfinkel *Studies in Ethnomethodology* című könyve. A nevében szereplő *ethno-* előtag nem utal az etnográfia, bár módszertani szempontból helyel-közzel érintkezik a két tudománysszak. A szerző szerint a hétköznapokkal és hétköznapi cselekvéssel való kapcsolatot fejezi ki.

Mi az etnometodológia, amelyről ez a könyv összefoglaló képet ad, és miben különbözik a „szabályos” szociológiától?

A hagyományos szociológia, amelynek céljait *Durkheim* tűzte ki, elméleti, egzaktásra és elméletiségre törekvő tudomány. Elméletei, kategóriái vannak, ezeknek rendszerében észleli, illetőleg helyezi el a társadalom tényeit és igyekszik kvantitatív, statisztikai formában rögzíteni őket. Az etnometodológia viszont előfeltevések nélkül közeledik a társadalmi lét mindennapjaihoz. „Vissza kell térni a tapasztalathoz, s ez megkívánja az adatgyűjtés módszereinek és technikáinak, valamint az elméleti konstrukciónak a módosítását. Az etnometodológusok abból a feltételezésből indulnak el, hogy a mindennapi tények eltorzulnak, amikor a 'tudományos leírás rácszatán át' vizsgálják őket. A szociológiai leírások nem ismerik a cselekvő ember gyakorlati tapasztalatát, akit nem racionális lénynek tekintenek.” (26. o.) Az etnometodológia tárgya „a módszerek, amelyeket én meg a hozzám hasonlók alkalmazunk a hétköznapi ügyek folyamatos irányításában, így felismerhetjük egymást mint azonos világban élőket”. Az etnometodológia tehát az elmélet helyett a hétköznapi élet sűrűjében tájékozódik, nem kvantitatív, hanem kvalitatív összegzésre törekszik és elismeri, hogy teret ad több-kevesebb szubjektivitásnak.

Ennek megfelelően alakulnak ki az etnometodológia kulcsfogalmai. Ötöt jelöl meg a könyv. A *gyakorlat*, az emberi cselekvés az első, ehhez tartozik az *accomplissement*, a „teljesítés”, vagyis az, amit az emberek a hétköznapi életben megtesznek, elérnek. Az *indexikalitás* első renden nyelvi jellegű: eszerint a mondatok indexek, azaz mutatók, önmagukban nem fejezik ki a közlést, csak rámutatnak a közlés tárgyára, az ad nekik értelmet. (A recenzens, bár nyelvész, ezt a fejtegetést kissé nehezen értette: éppen nyelvészeti szempontból nem egészen világos.) A *reflexivitás* a leírás és a való tény egymásba kapcsolódása: az etnometodológia szerint a társadalomban történő cselekvés és annak leírása lényegileg azonos. – A negyedik kulcsfogalmat a szerző a mestereitől átvett angol szóval „Accountability”-nek nevezi és *leírhatónak* fordítja: a hétköznapi cselekvések szerves rendje racionálisan leírható és a leírás közvetlenül vonatkoztatható a gyakorlatra. Végül kulcsfogalom a „tag”, *membre*, vagyis az egyén hozzátartozása valamely csoporthoz, illetőleg intézményhez, s ami azzal jár: a csoport nyelvhasználatának és kulturális rendszereinek ismerete, elfogadása, gyakorlása.

A további fejezetekben a szerző kutatási eseményeket, tesztelő csoportbeszélgetéseket mutat be, hétköznapi (például férj - feleség) párbeszédet elemez annak szemléltetésére, hogy az etnometodológia a hétköznapiak legprózaibb közvetlen valóságában működik, nem az elmélet zárt magasságaiban, mint a hagyományos szociológia.

A szociológia fontosnak tartja a nevelés, az iskola, az ifjúsági magatartás és beilleszkedés vizsgálatát. Erről a könyv VI. fejezetében olvasunk. Itt is a hagyományos szociológia elmarasztalásával kezdődik az okfejtés. Az etnometodológusok szerint a szociológia fekete dobozként kezeli a nevelést és a tanügyet: megvizsgálja a bemenetet, az inputot és a kimenetet, az outputot, és ami a kettő között történik, arról nincs mondanivalója – általában csak azt közli, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődnék. *Coulon* és

munkatársai szerint a kutatás figyelembe veheti ugyan a külső tényezőket, mint amilyen az egyén szociális sorsa vagy – akár – a tanterem mérete, alakja, de a lényeg a *személyközi kapcsolat és érintkezés, az interakció*. A tanteremben a fő tényező a pedagógus magatartása (nem a módszere), nyelvi és nem nyelvi megnyilvánulásai, valamint a tanulók stratégiája, amelyet azért „fejlesztene ki”, hogy a tantermi folyamatokat a maguk javára fordítsák. Az interakció másik tartozéka a tudás értékelése. Az etnometodológia nem hisz a tesztek objektivitásában. A kérdések nem mondják ugyanazt mindegyik iskolásnak, mert az egyén a maga fogalomanyagával közelíti meg őket. A másféle és a szóbeli tudásmérésben nagy a pedagógus szerepe, mert közbevetett kérdésekkel, ismétlésekkel, gesztusokkal irányítja a tanulót. Egy kísérletben kimutatták, hogy az osztályzat 27, egy másikban pedig 44 százalékkal több tudást regisztrál, mint amennyi megfelelné a valóságnak. Ezután a pályaválasztási tanácsadás kerül sorra; a szerző azt igyekszik bizonyítani, hogy a tanácsadót szinte hatalmában tartja a szubjektivitása, s ennek hatására kialakított véleményét átviszi az előtte ülő személyre. Az elsőéves egyetemistákat jórészt a „hallgatói mesterség” sikeres elsajátítása tartja meg az egyetemen vagy veti ki onnan. Mindezek kívánatosá teszik, hogy a diákok képességeiről, adottságairól másként ítéljünk, mint eddig.

Az ifjúsági bűnözés megítélését is a hagyományos szociológia tévútjának tartja. Egy tizenöt éves lány példájának részletes elemzésével mutatja meg, hogy a fiatalokú bűnelkövető a kihallgatás során nem azt mondja, amit kellene, ami a valóságot feltárná, hanem, amit a nyomozó és a szociológiai képzettségű hivatalos pártfogó elvár tőle.

A könyv terjedelméhez mérten igen bő a szakirodalmi jegyzék. Friss, 1992-ben megjelent munkák is akadnak benne, sőt a szerző 1993-ban megjelent publikációja is. Külön érdekességként észlelhetjük a listában, hogy mennyi angol nyelvű szakkönyvet fordítottak le franciára, jóllehet az etnometodológia művelői is, más szociológusok is tudnak bizonyára angolul.

Miként értékeljük a könyvet és a benne ismertetett tudományos irányzatot? Ki ezt fogadhatja el és hasznosíthatja belőle a maga meggyőződése és tapasztalatai alapján, ki azt.

Mindenestül elfogadni ugyanolyan gondolati engedékenység lenne, amilyennel a szerző a hagyományosnak nevezett szociológiát vádolja. Egy általános érvényű, a nevelés számára is figyelmeztető üzenetet kétségtelenül tartalmaz: nem csak régi, konzervatív tabuk vannak, a maga tabuit a modernség és a szigorú tudomány is megteremtheti.

Bán Ervin

Nagy Mária: Tanári szakma és professzionalizálódás

OKI Keraban Kiadó, Budapest, 1994. 104 o.

A recenzius örömmel jelenti: valódi esemény történt a magyar oktatáskutatás fejlődésében.

Önmagában is jelentős esemény, hogy újabb kötet született a magyar társadalomtudomány egyik legfiatalabb alágazatában az oktatáspolitikakutatásban, abban az alágazatban, mely egyre inkább jól elkülöníthető jegyekkel rendelkezik, mind egyik szülőjétől a cselekvő aktorok helyett inkább objektív folyamatokban gondolkodó oktatásszociológiától, mind a másiktól, a tényleges alrendszerektől elvonatkoztató klasszikus politológiától.

Még jelentősebb, hogy e munka éppen a tanítói-tanári szakma professzionalizálódásának politológiai elemzése. A szerző saját munkáját a hagyományos neveléstörténeti, az oktatásszociológiai és a neveléslélektani kutatásoktól különíti el, amiben igaza van: mégis azt gondolom, hogy a munka újdonságát legalább ilyen világosan meghatározhatjuk a társadalomtörténeti és rétegszociológiai munkákhoz képest.

Célja: bemutatni egy réteg történetét, anélkül hogy ennek klasszikus társadalomtörténeti forrásaiban a népszámlálási vagy pedagógusszámlálási statisztikákban elmerülne, anélkül, hogy újabb reprezentatív mintán újabb felmérést hajtana végre. E két hiányosság feltételezésem szerint abból a felismerésből származik, hogy a nemzetközi méretekben lenyűgöző részletezettségű magyar oktatástatisztikai és népszámlálási anyagokhoz, a két jelentős pedagógusszámláláshoz ma már csak számítógéprevitel után lehet hozzányúlni az érdemi újdonság reményében, illetve azt, hogy a rétegszociológiai felmérések – éppen „egy ember-egy ember” reprezentativitásuk miatt – politológiai szempontból túlzottan vegytiszta, nem különítik el ugyanis az érdekérvényesítésre képes és arra képtelen egyéneket és csoportokat, nem szolgálnak tehát igazán magyarázó erővel.

Meggyőződésem szerint persze a jövőben ezeknek a történeti statisztikai anyagoknak alapos elemzése nem lesz elkerülhető, s a rétegszociológiai felmérések is készülhetnek súlyozott formában.

Harmadszor a munka a tisztán oktatáspolitikai szemléletmódú művekhez képest tárgyával jelent újdonságot. Az eddig született oktatáspolitikai kötetek azokat a jelenségeket vették „oktatáspolitikológiai” górcső alá, melyek magától értetődően politikai jelenségek voltak: a települések, településtípusok elitjeinek harcát, az igazgatás változásait, a szelekciót, a burkolt és valódi államosítási folyamatot, a középiskola tömegesítéséért folytatott harcot, a politika által generált beiskolázási ciklusokat. E műveknek kivétel nélkül szereplői a tanárok-tanítók, de egyrészt sosem főszereplők, másrészt – a szerzők eddig mindig önkéntelenül alkalmazkodtak ahhoz a történeti tényhez, hogy a tanárok-tanítók nem mint professzió vettek részt az oktatáspolitikai harcokban, hanem mint egyik vagy másik fél képviselője. Így figyelmünk általában nem is arra irányult, hogy a tanári professzió politikamentességére törekvő figuráit, folyamatait keressük, hanem arra, hogy az éppen uralkodó oktatáspolitikai áramlat oktatáspolitikai ellenzékével kapcsolatot keressük – végül soron szintén politizáló és ideologizáló – tanáregyenéseket, tanárcsoportokat mutassuk be. Vagy éppen arról szólunk: egy-egy oktatáspolitikai fordulat mely tanárcsoportokban találhatta meg támogatóit, kiszolgálóit.

E munka kitűnően szolgálja azt a maga elé kitűzött célt, hogy a magyarországi professzionalizációs folyamatot olyan nyelven, olyan aspektussal mutassa be, hogy az a külföldiek számára is releváns legyen, hogy az európai folyamatokba illeszthető, modellértékű legyen. Az elmúlt évek legjelentősebb nemzetközi tanárságtörténeti, oktatástörténeti konferenciáinak tanulsága ugyanis éppen ez volt: hiába tudunk ugyanannyit, vagy talán többet is a magyar folyamatokról, mint holland, portugál, vagy dán kollégáink a „magukéről”: e tudásunkat nem tudjuk megfelelő nyelven kommunikálni, nem tudjuk egy – a magyar történelem iránt nem, de a tanárság vagy az oktatás története iránt érdeklők számára releváns esettanulmányként bemutatni.

A munka három jól elkülöníthető részre oszlik. Az elsőben az 1945 utáni nemzetközi oktatáspolitikai-történet kontextusában helyezi el a kérdést, világosan bizonyítva, hogy a tanári-tanítói réteg kettőssége szorosan függ attól, hogy maga az iskolarendszer kettős vagy egységes-e.

A másik kettősség: a pedagógussal szemben megfogalmazott elvárások kettőssége: egyfelől szakmai – s mivel ez központosított, átpolitizálódhat (francia modell) másfelől kiterjesztett, ez a decentralizált társadalmakban jellemző, helyi politikai funkciók kötődhetnek hozzá (angol modell).

A nemzetközi szakirodalomból vett kétféle tanárszerep kombinációját kívánja láttatni a magyar helyzetben is. Én, úgy vélem, hogy itt az oktatáspolitikai porosz-osztrák-magyar, azaz jellegzetesen középeurópai,

azaz harmadik modelljéről van szó, melynek legfontosabb sajátossága, hogy központosított modernizáció/standardizáció teremti meg a tanítószerepet – viszont az elit oktatási kereslete a középiskolai tanárit.

Nagy Mária úgy fogalmaz: alsófokon kiterjesztett, a középfokon szűkebb szakmai szereppel találkozunk. Magunk ehhez csak azt tehetjük hozzá, nyilvánvalóan van egy időbeni változás is: a falusi társadalom képzettségének javulásával, polgárit, gimnáziumot, jogakadémiát végzett félértelmiségiek és polgárok megjelenésével a korábban természetes módon multifunkciós tanító két irányba indulhatott: a professzionális unifunkció- ami persze feltételezi, hogy a társadalomban gyökeret vert az a felismerés, hogy a gyermek neveléséhez, szocializálásához sajátos pszichológiai-metodikai ismeretek kellenek – vagy a központi segítséggel, erősen ideologikus és semmiképpen nem természetes módon fenntartott multifunkció irányába. Hasonlóképpen, középfokon – az egyetemi tanszékek, tudományos kutatóhelyek és státuszok számának növekedése – 1918, de különösen 1950 után a „tudóstanár” multifunkcionális típusát mind értelmetlenebbé teszik és – a tanítókhoz hasonlóan a középiskolai tanárság előtt is két utat nyitnak meg: a professzionalizálódását, ami az ő esetükben az elitképző iskolák kialakításában, tankönyvírásban manifesztálódott, illetve a tanügyigazgatási-tanfelügyeleti apparátusba kerülését, amelynek 1918-tól napjainkig jelentős ideológiai-politikai ára volt.

A hetvenes évek nemzetközi válságjelenségeit – részben saját munkáira támaszkodva – meggyőzően elemzi a tanárság szempontjából.

Szerencsés mítoszrombolás annak a ténynek a feltárása, hogy a tanárfizetések általában rosszak az OECD országok többségében: az átlagfizetések az utóbbi negyedszázadban az egy főre jutó nemzeti termék 2–3 szorosáról 1,2 szeresére csökkentek és az EK legtöbb országában a tanárok fizetése a pálya végén is csak csekély mértékben haladja meg az átlagos fizikai munkásbéreket.

Miután megállapítja, hogy a tanárszerveződéseknek Európában általában három jól elkülöníthető funkciója van (1) jóléti-érdekvédelmi, (2) pedagógiai-szakmai, (3) társadalmi-politikai). Rávilágít arra az összefüggésre, hogy a szakmai jelleg és szakszervezeti-érdekvédelmi jelleg ellentmond: például az összemzeti szintű szakszervezeti béralku standardizálja a munkafolyamatot és nem ad lehetőséget a „szakmai szempont” az egyéni elképzelés kibontására. Új típusú tárgyalások kellenének, ahol oktatáspolitikai egésze a vitakérdés – írja. Személy szerint őszintén sajnálom, hogy a pedagógusok közalkalmazotti jellegéről folyó hazai viták idején nem hangzott el ez az érv.

A magyar oktatáspolitikai-történetírás egyik mintadarabja a tanári szerveződés történetéről szóló fejezet. Nyelvében és feldolgozási technikájában a tanárságtörténeti kutatások legjobb európai mintáihoz – az ISCHE köréhez – hasonlíthatjuk, gondolatiságában, elemzetségi szintjében az angolszász oktatás-politikai-történetíráshoz, az aktorok háttérkapcsolatainak – mint a Közép-Európai társadalmak differenciáltságának bemutatásához nélkülözhetetlen módszernek – kezelésére nézvést a legújabb magyar oktatáspolitikatörténeti művekhez hasonlíthatjuk.

Tárgyilag és koncepcionálisan – ebben az összefüggésben számomra megvilágosító erővel ható – újdonságot jelent a kettős funkciójú tanítóegyesületek és az ún. – szakmapolitikai intézmények: az OKT, MPT, Magyar Gyermektanulmányi Társaság ellentéte.

Igen jelentős felismerés, hogy a „nagy nevek” eltűnése a századforduló utánra nem valamiféle hanyatlás, ahogyan eddig láttuk, hanem éppen a professzionalizálódás jele: a tanítóegyesületi mozgalom immár nem az oktatáspolitikai-tanügyigazgatási-tudományos elit oktatáspolitikizálásának fedőszerve, hanem a tanítók érdek megjelenítésének színtere. Fontos felismerés, hogy a tanítógyűlések és kongresszusok két különböző forma: utóbbi ünnepi, előbbi professzionális, s nincs is közöttük kontinuitás.

A tény, hogy a harmincas évekre a tanítógyűlések formálissá válnak, tartalmuk pedig az ideológusi szerepre való felkínálkozás, szándékolatlan üzenetük a kor legfontosabb oktatáspolitikai döntéséből, az iskola-

felügyeleti reformból való kizártság- századforduló, s a tizes évek kifejezett harcosságával, markáns szakmapolitikai állásfoglalásaival szemben, megerősíti azt a meggyőződésemet, hogy a harmincas évek közepe markánsabb korszakhatár, mint a negyvenes évek vége: de ez inkább a recenzens személyes Móricza-efektusa, mint a szerzővel szemben megfogalmazódó követelmény.

A szerző – e tekintetben elfogadott, a recenzens által azonban nem támogatott normákat követve – a pártállam kialakulását tekinti korszakhatárnak, mely után két jelentősebb csomópontban ragadja meg a szakma emancipálódási, a politikától elszakadni vágyódó törekvését: a *Petőfi kör* 56-os ülésében – és az V. nevelésügyi kongresszusban. Előbbi kapcsán jelentős újdonságot jelent, hogy kissé „Balatonfüred központú” képünkkel szemben az 1956-os esztendő folyamataiba való jobb beillesztést lehetővé teszi, másrészt, hogy mítoszokat rombol, világosan megmutatja e kör távolságát egy pluralista, polgári demokratikus tudomány vagy oktatásfelfogástól.

Az V. nevelésügyi kongresszusról ezidáig egyáltalán nem lehetett politológiai, történeti elemzést olvasni, az oktatáspolitikai erőtérről szóló ismereteinket: a decentrum-centrum, ideológia-gazdaság antinómiájában mozgó képünket sokkal differenciáltabbá teszi az *Aczél-Gáspár* ellentét bemutatása: annak bizonyítása, hogy éppen az „Aczél-i ideológia” szolgálta a reformhoz illeszkedést, a professzionalizálódás lehetőségét, s a szakszervezeti érdekvédelem redistributista szirénhangja csábított vissza a szocialista morált terjesztő pedagóguskép felé: sajnos nem sikertelenül.

A kilencvenes évek elejét önálló fejezet mutatja be, melynek értékeiről – és persze vitatható pontjairól – olyan hosszan lehetne szólni, hogy az egy könyvismertetésben meg sem kísérelhető.

Nagy Mária műve, mint a fentiekből kiderült igen jelentős munka – jelentős hozzájárulás a magyar oktatástörténet-írás paradigmaváltásához. A szerző – aki pedig eddig nem foglalkozott az 1945 előtti magyar oktatástörténet kérdéseivel – e munkájával egyike azoknak, akik nélkül a magyar neveléstörténetírás – illetve annak oktatás-politika történeti alágazata – megújítása lényegesen kisebb eséllyel rendelkezne. *Nagy Mária* az oktatáskutatók, oktatásszociológusok körében eddig is a legolvasottabb szerzők egyike volt: a jövőben pedig az oktatástörténettel foglalkozó történetiszociológusok és neveléstörténetoktatók „kötelező irodalom – jegyzékére” is rákerül.

Nagy Péter Tibor

Báthory Zoltán és Kimmo Leimu: Finnish and Hungarian Education Compared: Selected Issues of Mutual Interest (A finn és magyar oktatás összehasonlítása: néhány közös probléma)

University of Jyväskylä, Institute for Education Research. Publication series B. Theory into Practice 87, Jyväskylä, Finland, 1994.

A neveléstudomány nemzetközi vérkeringésébe szinte kizárólag angol nyelvű munkákkal, tanulmányokkal lehet bejutni. *Báthory Zoltán* és *Kimmo Leimu* közös könyve nemcsak a szerzők nemzetközi ismertségét fokozza, hanem a nyelvi elszigeteltségben élő finn és magyar nemzet oktatásügyét megismerhetővé teszi széles szakmai olvasóközönség számára is.

Természetesen másképp olvassa a könyvet az, aki benne él a mai magyar közoktatás forrongó katlanjában (valószínűleg igaz ez az érintett finn olvasóra is) és másképp veszi kézbe az, aki külső szemlélőként

nem részese a két ország oktatásügyi mindennapjainak, akinek célja kizárólag az informálódás. A könyv jobbára az 1992-es adatokig kíséri figyelemmel a két ország egyes közoktatási mutatóit és ennél frissebb adatokra támaszkodó elemzés, összehasonlítás nehezen képzelhető el egy 1994-ben megjelent tudományos munkában.

A szerzők szándéka szerint az összehasonlítás az *iskolarendszerek*, a *tantervpolitika*, az *érettségi*, az IEA-vizsgálatokból megállapítható *hatékonyság* és a *pedagógiai értékelés* területén történt.

Az *iskolarendszerek* összehasonlításakor a két ország gazdasági helyzetére vonatkozó adatok jelzik azt a koordinátarendszert, amelyben a közoktatás mutatóit értelmezni lehet. Az eltérő hagyományok, a gazdasági teljesítmények különbözőségének rögzítése elengedhetetlen az összevetéshez. A vizsgált időszakban az összehasonlítást az is nehezíti, hogy Magyarországon a 80-as évek végétől lényeges szerkezeti változások indultak meg és ezek érzékeltetését sem lehetett megkerülni. Az írás egyértelműen a finn szisztéma mellett foglal állást, amely például az egységes középfokú képzést részesíti előnyben. (Ezzel kapcsolatban hadd jegyezzük meg, hogy a könyv megírása óta eltelt időben a remélt és az összehasonlítás által is kívánatosnak tartott előremutató változások késnek a magyar közoktatási rendszerben.)

A *tantervvel* kapcsolatos összehasonlítás elsősorban a centralizáció-decentralizáció mértékét és szintjeit tárgyalja. Akárcsak a két iskolarendszer összevetésekor, itt sem voltak megkerülhetőek bizonyos politikai összefüggések, például Magyarország esetében a történelmi előzményekből és az egypártrendszer ideológiájából táplálkozó központi tantervi szisztéma egyeduralma, amelynek oldása szakmai és politikai tényezők együttesétől várható.

Viszonylag hosszú fejezet foglalkozik az *érettségivel*. Ez a súlyozás valószínűleg a kutatói érdeklődés irányából is fakad. Az összehasonlításban a finn érettségi bemutatása a kiindulópont. Az összevetés szerint míg Finnországban az érettségi tartalmi kérdései jelentik a fő problémát (például az egyes érettségi tantárgyak aránya, súlya), addig Magyarországon a vizsga standardizálása a gond. Egyik országban sem lehet az érettségivel kapcsolatos kérdéseket a középfokú oktatás egészének vizsgálata nélkül tárgyalni. Magyarországra számára az összehasonlítás azt a tanulást fogalmazza meg, hogy a középfokú oktatás mennyiségi kiterjesztése és minőségi fejlesztése nem egymást kizáró lehetőségek, és e kettős cél felé való törekvés magában foglalja az érettségi modernizálását is, részben azokkal az elemekkel, amelyeket a finn érettségi is tartalmaz. Az idegennyelvek nagy szerepe a finn érettségiben például megfontolásra érdemes jelenség; kérdés, hogyan látjuk a nyelvi érettségi és a nyelvvizsga viszonyát hazánkban.

Az összehasonlítás következő területe az iskolarendszerek *hatékonysága*. Itt az IEA-vizsgálatoknak azokat az elemeit emelik ki a szerzők, amelyek a két országban közősek voltak, és összevetésük értelmezhető. A magyar, illetve a finn oktatási rendszer teljesítményét bemutató alfejezetek nagyon lényegre törően foglalják össze a legfontosabb különbségeket és hasonlóságokat. Részletes magyarázattal igyekeznek megvilágítani, hogy a magyar oktatás hatékonysága miért jobb, mint ahogy azt az ország gazdasági helyzete, a népesség életszínvonala indokolná. Kiemelik a matematika és a természettudományok „húzó” szerepét, de szóba kerül az is, hogy az olvasás az egyik neuralgikus pont. Finnország esetében inkább azt emeli ki a fejezet, hogy az ország területi különbségei ellenére (sarkkörü területek, mezőgazdasági, városi régiók) az oktatási rendszer sikerrel törekszik az egyenlőtlenségek kiküszöbölésére. Az esélyegyenlőség megteremtése talán a finn oktatási rendszer legnagyobb vívmánya (ugyanez sajnos nem mondható el Magyarországról). Magyarországgal ellentétben az IEA-vizsgálatba bevont finn korcsoportok olvasásteljesítménye kiváló volt, de a természettudományos tantárgyakban megmutakozó teljesítmény a középfokú oktatás felső szintjén nem ad okot az elégedettségre.

A *pedagógiai értékelési rendszerek* összehasonlítása megállapítja, hogy Magyarországon a 70-es évektől terjedt el az angolszász elméleti pedagógia, amely megtermékenyítőleg hatott a magyar pedagógiai gon-

Könyvekről

dolkodásra, kutatói gyakorlatra, az empirikus kutatások megindulására és a nemzetközi vizsgálatokba való bekapcsolódásra. Ebben az összehasonlító blokkban a finn értékelési rendszerről szóló rész sokkal részletesebb, mint a magyar.

Végül szólni kell a kötet függelékében található táblázatokról. Nemcsak kiegészítői az egyes fejezeteknek, hanem önmagukban is fontos információkat szolgáltatnak a két ország oktatásával kapcsolatos fejleményekkel.

Ez a finn-magyar összehasonlító pedagógiai munka méltóképpen reprezentálja a két szerző tudományos kvalitásait és a hazájukban folyó pedagógiai kutatómunka kiemelkedő színvonalát.

Szabolcs Éva

INFORMÁCIÓK

International Conference on Problem-based Learning (PBL) in Higher Education: Inter-faculty, Program-oriented and General Experiences *Svédország, Linköping, 1995. szeptember 24–27.*

Már a konferencia témaválasztása is figyelemre méltó. A legmagasabb képzést nyújtó intézmények különbözősége nem akadály a közös gondolkodásnak: hogyan, milyen módszerekkel lehet a minőségi szakemberképzésben eredményesebbé válni.

A konferencia azt a célt tűzte maga elé, hogy a problémára orientált tanulás (PBL) elméletét és gyakorlatát nemzetközi fórum keretében vitassa meg. A PBL alkalmazása a felsőoktatásban több területen is változásokat eredményezett. Azzal, hogy a hangsúly a hallgatók kérdéseire épülő tanulási folyamatra és ezzel együtt a probléma megfogalmazására mint kiindulópontokra tevődött át, az oktatási folyamatnak és az oktató szerepének is szükségképpen változnia kellett. Az oktatás az ismeretek, a tudásanyag átadása helyett a hallgatók problémára orientált tanulásának segítőjévé, az oktató pedig egyre inkább tutorrá vált. A felsőoktatási curriculumokban az egyes diszciplínák elkülönülése helyett az integrálódás jelei mutatkoztak, az interdiszciplináris témák előtérbe kerültek.

A konferencián az alábbi témakörök tartalmi feldolgozása történt meg: a tutori folyamat, a PBL különböző típusú felsőoktatási intézményekben való alkalmazása, vizsgáztatás és értékelés, programfejlesztés és curriculumtervezés.

Nils-Holger Areskog (Svédország) a tutori folyamatban résztvevő hallgatók, oktatók, tutorok hosszútávú szerepváltozását vizsgálta. 1988-tól alkalmazta a PBL-technikát orvostanhallgatók körében. Azt tapasztalta, hogy e technika alkalmazása következtében a hallgatók a kezdeti frusztráltság, bizonytalanságérzés után pár héttel már egyre felszabadultabban gondolkodtak, ráéreztek „a tanulás tanulásának” ízére, és ez mind egyéni, mind csoportszinten érezhető volt. Ezzel egyidejűleg a tutorok egyre nagyobb késztetést éreztek arra, hogy a tanulás iránt elkötelezett diákjaikkal szorosabb együttműködési munkaformákat alakítsanak ki. E folyamat a tutorok állandó önfejlesztését is eredményezte. Az előadó az igazi eredményt azonban abban látta, hogy példájuk alapján más karokon is elterjedt e technika alkalmazása (pl. jogi, mérnöki, mezőgazdasági, orvos- és fogorvosi karok).

Karin von Schilling (Kanada) megerősítette, hogy a PBL elmélete és gyakorlata a humán fejlesztés motorja. Az oktató- és tantárgyközpontú tanulás fejlesztő hatása minimális; a hallgatóközpontú és problémára alapozott tanításé a jövő.

David Boud (Ausztrália) azzal a kérdéssel foglalkozott, hogy a számonkérés és a tanulás egymást kiegészítő vagy ellentétes fogalmak-e. Azaz: miért nem ösztönző hatású a számonkérés a hallgatók tanulására. A számonkérés holisztikus felfogása véleménye szerint segíthetne a fenti kérdés megoldásában, a mind több ismeretet számonkérő vizsgák helyett a tanulásra való beállítódásnak, mint értékelési szempontnak kell előtérbe kerülnie. Ennek gyakorlati kivitelezése azonban tanulásra elkötelezett oktatókat, hallgatókat és kutatókat igényel.

Geoff Norman (Kanada) a PBL-program alapján tanuló hallgatók értékelésének alapelveiről beszélt: a megbízhatóságról, az érvényességről és ezeknek a tanulásra való hatásáról. Az ezen elvek alapján történő értékelés jóval árnyaltabb és megbízhatóbb, mint a vizsgarendszer, azonban rendkívül sok munkát igényel mind az oktatótól, mind a hallgatótól.

Alan Dresling (Dánia) a PBL alkalmazásának az Aalborg egyetemen szerzett 20 éves tapasztalatáról számolt be. Realitás, hogy a dán minisztérium anyagilag is támogatja a 10 000 diákkal, 800 oktatóval és 700 fő kiegészítő személyzettel működő egyetemet. Támogatja, mert a minőségi képzést hosszú távon kifizetődőbbnek tartja, mint a rövid távú „olcsót”. És hogy miért nem teljes körű egy jó elmélet és módszer alkalmazása akár az összes felsőoktatási intézményben világszerte? Mert ezek a szervezetek nem igazán készek a változásra, tradicionális struktúrájuk ellenáll a fellazításnak. Ennek ellenére a jövő útja egyértelműen a PBL, ugyanis ez a modell alkalmas a csoportmunka megtanulására és megtanítására, így a nemzetközi együttműködésre. A hallgatói cserekapcsolatok is ezen alapulhatnak.

A plenáris előadásokat és vitákat követően a párhuzamosan futó szekciókban folytatódott az eszmecsere. A szekcióülések tematikája is a konferencia négy kiemelt témaköréhez kapcsolódott. Az előadásokat követő viták bizonyították, hogy a különböző szakképesítést adó felsőoktatási intézmények oktatói közös nyelven tudnak és akarnak beszélni, amikor az oktatási folyamat minőségi megújításáról, a hatékonyságról van szó. Függetlenül attól, hogy milyen típusú felsőoktatási intézményből érkezünk, a közös kommunikáció alapja a szakértelmiség neveléséért felelősséget érző egyetemi oktatói attitűd volt.

Előadásom a képzési struktúra és a hozzá kapcsolódó értékelési rendszer átalaktását mutatta be a Janus Pannonius Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Karának példáján (társszerző: *Kengyel Miklós*). Az előadást követő hozzászólások és kérdések megerősítették, hogy a reformterv szinkronban van a nyugat-európai egyetemek minőségi képzésre irányuló törekvéseivel. (Az viszont már más kérdés, hogy a magyar felsőoktatás jelenlegi helyzete egyáltalán nem segíti a reformfolyamat végigvitelét.)

A szekcióülések mellett a szervezők minden nap lehetőséget biztosítottak minden nap a fő témákhoz kapcsolódó tutori folyamatban való részvételre. A tutori feladatokat a linköpingi egyetem diákjai látták el, bizonyítva, hogy nem csak az elmélet szintjén jelleskednek a PBL vonatkozásában. E kiscsoportos kerekasztal-foglalkozások jó alkalmat teremtettek a PBL gyakorlására, a tapasztalatszerzésre is. Emellett workshopok segítettek a további tapasztalatcsereket.

Összességében elmondható, hogy a jelen lévő 580 résztvevő egy jól szervezett munkakonferencián vehetett részt. (A skandináv országok, Nyugat-Európa, Amerika, Kanada, Ausztrália felsőoktatási intézményei képviselték magukat, a volt szocialista országokból egyedül voltam.) Számomra a konferencia a következő kérdéseket és problémákat vetette fel.

1) Az új befogadására mindig kész és ismereteit bármikor átstrukturálni tudó szakértelmiség képzéséhez szemmel láthatóan közös felelősséggel közeledtek a résztvevők. A felsőoktatási intézményekben történő magas szintű és korszerű műveltségközvetítés hangsúlya ezért egyértelműen az átadás, a feldolgozás, az alkalmazni tudás *mikéntjére* helyeződött. A PBL mint a curriculum kidolgozásában és fejlesztésében jól használható elmélet a tutorok irányította 4-6 fős csoportmunka kelt életre mint gyakorlat.

Kétségtelen, hogy ez nem egy olcsó képzési forma. Azonban a konferencián résztvevők országainak illetékesei valószínűleg ténylegesen is stratégiai ágazatnak tekintik az oktatást; olyannak, ahol a szürkeállományba fektetett gazdasági tőke hosszú távon sokszorosan megtérül. Svédország, Kanada és a többi ország ne tudná, hogy korábbi gazdasági fellendülésükben mit jelentett az oktatási ágazatba való beruházásuk?

Svédország és a többiek most is gazdasági nehézségekről beszélnek. A konferencián számomra az derült ki, hogy ezt nem az oktatás, és különösen nem a felsőoktatás oktatói-hallgatói arányának „javításával” kívánják orvosolni, hanem éppen ellenkezőleg: a minőségi „kimeneti eredményt” szponzorálják.

2) Évek óta eredménytelenül javasolom a magyarországi illetékes fórumokon, hogy a különböző típusú felsőoktatási intézményekben oktatók pedagógiai kultúrája, „tanárrá, oktatóvá nevelése” *intézményesen* megoldandó kérdés. Amikor, amikor ma Magyarországon a felsőoktatás szervezeti integrációja van napirenden, akkor egy olyanfajta tartalmi integráció mint az egyetemi oktatók tanítási kultúrája és sokszínűsége szóba sem kerül. Márpedig ha erre nincs igény és akarat a kivitelezésre, akkor végzetesen és hosszú távon maradunk le Európa fejlettebb részeitől. Ezen országoknak a konferencián megismert több éves, évtizedes törekvései, tapasztalataik eredménye hamarosan feltehetőleg jelentkezni fog. Mi pedig megint előadásokat tarthatunk elképzeléseinkről, és beszélhetünk arról, hogy a gazdasági recesszióból való kilábalásban mekkora szerepet játszott az említett országoknál az oktatásba, különösen a felsőoktatásba való befektetés.

Meleg Csilla

Beszámoló az MTA Pedagógiai Bizottsága Didaktikai Albizottságának 3. üléséről

Az 1995. március 31-én tartott ülésen részt vett: *Ballér Endre, Báthory Zoltán, Bokkon László, Bús Imre, Falus Iván, Golnhofner Erzsébet, Kotschy Andrásné, Lappints Árpád, Lukács István, Nádasi Mária, Orosz Sándor, Petriné Feyér Judit, Szabó Antal, Szabó László Tamás, Sente István, Tompa Klára.*

Az ülés témája: a készülő Pedagógiai Lexikon didaktikához kötődő szakterületeinek (tantervelmélet, didaktika, értékelés, oktatástechnológia, tantárgypedagógiák) bemutatása és a koncepciók megvitatása.

Falus Iván felsorolta azokat az érveket, amelyek szükségessé tették, hogy új pedagógiai lexikon készüljön. Ismertette az eddig elvégzett feladatokat, a tervezett határidőket. Ezt követően a négy szakszerkesztő: *Ballér Endre* (didaktika, tantervelmélet), *Orosz Sándor* (értékelés, kutatómódszertan), *Tompa Klára* (oktatástechnológia) és *Golnhofner Erzsébet* (tantárgypedagógiák) foglalta össze az elvégzett munkákat, koncepciókat, munkamódszereket, a jelentkező gondokat, kérdéseket. Készülnek a szakterületek címszólistái, folyamatban van a címszóírók összegyűjtése, kiválasztása.

Ballér Endre és *Orosz Sándor* kérésére 1995. május 10-én a Didaktikai Albizottság egy kibővített, rendkívüli ülésen újra foglalkozott a két szakterülettel. A meghívottak előzetesen megkapták a végleges címszólistákat, így számos kolléga konkrét vállalással, javaslattal, kérdéssel érkezett. Igen hasznos műhelymunka alakult ki.

Petriné Feyér Judit

Beszámoló az MTA Pedagógiai Bizottsága Didaktikai Albizottságának 4. üléséről

Az 1995. május 29-én megtartott ülésen részt vett: Báthory Zoltán, Bokkon László, Bús Imre, Cs. Czachesz Erzsébet, Dombi Alice, Falus Iván, Golnhofer Erzsébet, Kurtán Zsuzsa, Lappints Árpád, Lukács István, Nádasi Mária, Nahalka István, Petriné Feyér Judit, Réthy Endréné, Szabó Antal, Sente István, Szivák Judit, Tompa Klára, Vámos Ágnes, Vidákovich Tibor.

Az ülés témája: külföldi didaktika tankönyvek bemutatása, és a hazai felsőoktatási gyakorlatban alkalmazott didaktika tankönyvek kritikai elemzése.

Czachesz Erzsébet Hans Aebly: *Zwölf Grundformen des Lehrens, Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*, Klett-Cotta, 1983. című könyvét ismertette.

Réthy Endréné mai fiatal nyugati szerzők didaktika könyveiből válogatott. *Werner Wiater: Unterrichten und Lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik* (Auer Verlag, 1993), *Alfred Schirlbauer: Junge Bitternis Kritik der Didaktik* (W. U. V. 1992.) és *M. Boekaerts – P. Robert. – Jean Simons: Lereren Instructie pshychologie van de leerling en hetleerprocess*. 1993. című könyvei iránt keltette fel az érdeklődést.

Nahalka István több angol nyelvű mű alapján a konstruktív tanulás-szemléletet vázolta a hallgatóknak.

Mindhárom kolléga számos kérdést kapott. A könyvismertetések egy része a Magyar Pedagógiában megjelenik. *Báthory Zoltán* felvetette, hogy rendezni kellene az Aebly-örökséget, ehhez kérte *Czachesz Erzsébet* segítségét. Egyúttal javasolta, hogy a konstruktív tanulás-szemlélettel egy felolvasó ülés keretében bővebben foglalkozzon az Albizottság. A javaslatot elfogadták, ez év októberében egy rendkívüli kibővített ülés ad majd helyet és időt a témának.

Az ülés második felében a hazai pedagógusképzésben alkalmazott didaktika tankönyvekről folyt a beszélgetés. Az intézmények többségében *Báthory Zoltán: Tanulók, iskolák – különbségek*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1992., *Nagy Sándor: Az oktatás folyamata és módszerei*, Volos Kiadó Budapest, 1993., című könyvek az alpművek a didaktika tanulásához, és hozzájuk számtalan különböző könyvből, folyóiratból válogatják ki a kollégák a kötelező és az ajánlott szakirodalmat. Kritikai elemzések után közös vélemény alakult ki arról, hogy szükség lenne olyan didaktika tankönyvre, amely egy kötetbe gyűjtené az alaptananyagot.

A már korábban megfogalmazódott igény eddig négy kezdeményezést hívott elő: *Báthory Zoltán* tervezi említett könyvének átdolgozását, *Orosz Sándor* egy pedagógia könyv szerkesztésén dolgozik, a JATE Neveléstudományi Tanszéke pedig egy didaktikai szöveggyűjteményt ígér, amelybe a legújabb hazai szakirodalomból válogatnak. Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének didaktikusai egy didaktika tankönyv megírásán dolgoznak.

Petriné Feyér Judit

Emlékeztető az MTA Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottsága 1995. március 8-án tartott üléséről.

Jelen voltak: Kelemen Elemér elnök, Nagy Péter Tibor titkár, Pukánszky Béla, Balogh László, Fehér Erzsébet, Horánszky Nándor, Kékes Szabó Mihály, Kurucz Rózsa, Mann Miklós, Nagy Mária, Németh András, Szabó József, Szabolcs Éva, kimentette magát: Vaskó László és Bajkó Mátyás

Napirend: (1) A magyar neveléstörténeti irodalom 1985–1995. (2) Egyebek.

Miután az elnök üdvözölte a megjelenteket, *Szabolcs Éva* tartott beszámolót az 1985–1990. között megjelent önálló neveléstörténeti témájú kiadványokról. (Az OPKM kiadványai nélkül.) Közreadott táblázatos összesítéseket egyrészt a magyar és az egyetemes neveléstörténetbe tartozó művek megoszlásáról az egyes történeti korszakokat is feltüntetve; egy másik táblázaton a kiadványok kiadásának helyeit összesítette. Javasolta egy neveléstörténeti bibliográfia összeállítását és közreadását. Megállapítása szerint a magyarországi és a magyar témák vannak többségben; 1989/90-ben terelődik inkább a kutatók figyelme főként a XX. századra. Kevés az egyetemes neveléstörténetre vonatkozó kiadvány. Főként intézménytörténetekkel foglalkoznak, elsikkadnak a problémátörténeti vizsgálódások.

Németh András az 1990/95. között megjelent neveléstörténeti kiadványokat mutatta be. A hagyományos témák mellett ekkor felerősödtek a következő témák: a keresztény nevelés, a Comenius évfordulóval kapcsolatosan a *Comenius* életmű, a tudománytörténet, az igazgatástörténet, a tantárgytörténet, módszertörténet, itt-ott a problémátörténet is megjelenik; kevés a szakoktatástörténeti munka és szintén kevés az iskola belső világával kapcsolatos kötet.

Balogh László kérdése: bővül-e a szerzői kör? Válasz: Nagy a szórás: a régiek mellett új nevek is megjelentek. *Pukánszky Béla* megjegyezte, hogy a Magyar Pedagógiában megjelent neveléstörténeti tanulmányok ugyanezeket a tematikai arányokat mutatják; *Szabolcs Éva* szerint a folyóiratokban közölt tanulmányok inkább felvetnek modernebb témákat; *Szabó József* felhívta a figyelmet a vidéki helytörténeti gyűjteményes kötetekre, ezek címe ugyanis nem feltétlenül utal arra, hogy bennük számos, értékes neveléstörténeti tanulmány is található. Erre több példát sorolt fel. Többek között a szakoktatással is foglalkoznak ezekben. Ehhez csatlakozott *Fehér Erzsébet* ugyancsak említett példákat ilyen gyűjteményes kötetekre. Például a Széphalom, illetve a Szülőföld című helyi folyóirat.

Ezután *Pukánszky Béla* az 1985 után megjelent tanítóképző főiskolai neveléstörténeti jegyzeteket ismertette, három megjelent műről számolva be. (*Lázár József*, *Sipőcz László*, *Fehér Erzsébet* munkái) Az első kettő csak alacsony példányszámban jelent meg helyi használatra, a harmadik országos terjesztésre került; az elemzés szerint ez bizonyult igazán korszerűnek.

A következő előadó *Balogh László* volt, aki a pedagógiai folyóiratok 1985–1990 közötti évfolyamainak neveléstörténeti tanulmányairól számolt be. Évenként felsorolta a leggyakoribb, illetve az újonnan felbukkanó témákat. Ilyen volt például 1985-ben a cserkészlet, az iskolák államosítása, 1987-ben az egyházi iskolák stb. Megállapította, hogy ezekben az években a neveléstörténeti kutatások témáinak kiválasztása esetleges, illetve egyénektől függő. Hiányolja a határainkon túli magyarság iskoláira vonatkozó történeti kutatásokat, illetve tanulmányokat.

A témát folytatta *Horánszky Nándor* az 1990–95. közötti folyóiratok neveléstörténeti témáiról adott áttekintést, mondanivalóját grafikonokkal, diagrammokkal szemléltetve. A szorosabban vett pedagógiai szakfolyóiratok mellett a különféle szaktudományok jelentősebb szaklapjait, illetve az egyházi folyóiratokat illetőleg az ismeretterjesztő lapokat is szemlélte. A már korábban ismertetett témakörök jellemzőek ebben

az időszakban is. Kevés a problémátörténeti elemzés, kevés a dokumentumközlés. Végeredményben igen gazdag a neveléstörténeti témájú írások publikálásának lehetősége, minden korszak jelen van, a régebbi korszak kutatása azonban inkább egy-egy szerzőhöz kötött. A XX. századnak is aránylag sok területe kerül feldolgozásra.

Hozzászólásában *Nagy Péter Tibor* megemlítette, hogy fordítások nem szerepelnek az elmúlt időszak hazai neveléstörténeti szakirodalmában; felhívta a figyelmet néhány kiadványra. *Pukánszky Béla* szerint a különféle szöveggyűjteményekben jelentek meg fordítások is.

Kelemen Elemér a témát lezárva megállapította: az elénk tárult összkép megelégedésre adhat alkalmat, de a megjelent művekről, cikkekről nagyobb tájékozódás lehetőségére volna szükség.

Az ülés második felében az albizottsági ügyek megtárgyalására került sor.

Kelemen Elemér elnök felhívta a figyelmet az MTA Pedagógiai Bizottsága szakfolyóiratára a Magyar Pedagógiára; remélhetőleg ezután rendszeresen meg fog jelenni; szükséges, hogy színvonalas neveléstörténeti tanulmányok jelenjenek meg benne. Majd részletesen ismertette a magyar iskolázás millenniumának 1995/96-i tervezett programját.

Balogh László az 1995 szeptemberében tartandó veszprémi ülés előkészületeiről számolt be.

Nagy Péter Tibor titkár az albizottság további üléseinek témáira tett javaslatot. Az albizottság 1995 novemberében Szegeden tartandó módszertani ülésről határozott.

Kelemen Elemér Ravasz János neveléstörténész köszöntését javasolta.

A legközelebbi összejövetel 1995. április 6-án és 7-én lesz Nagykanizsán. Ez közös rendezvény, a Magyar Pedagógiai Társaság neveléstörténeti szakosztályával.

Fehér Erzsébet

Kelemen Elemér

Emlékeztető a MTA Pedagógiai Bizottsága Gyógypedagógiai Albizottságának 1995. május 24-én tartott üléséről

Az ülés témája: A NAT és a gyógypedagógia.

Bevezető előadásokat tartottak: *Tölgyszékly Papp Gyuláné* a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolájának igazgatója és *Vinczéné Bíró Etelka* az Országos Köznevelési Intézet főmunkatársa.

Jelen voltak: az albizottság tagjain kívül meghívott szakemberek.

A jelenlévők közös állásfoglalása, amelyet a tantervkészítők figyelmébe ajánlanak és elfogadását kéri:

- 1) Törvényi szabályozással kell biztosítani, hogy minden tanköteles korú gyermek képességeinek leginkább megfelelő fejlesztésben, nevelésben és oktatásban részesüljön. A törvény végrehajtásában a speciális pedagógiai segítség heti felső óraszámát úgy kell megállapítani, hogy az igazodjon az egyéni nevelési szükségletekhez.
- 2) A tantervi szabályozás akkor felel meg korunk követelményeinek, ha nem intézményeket szolgál ki, hanem az ott tanuló gyermekeket.

- 3) A kétpólusú tantervi szabályozás nem elégséges az iskolák átjárhatóságának biztosításához és a decentralizációból származó funkciózavarok kezeléséhez. Panelekből álló főmodul struktúrájú kerettertervekre van szükség, amelyek a differenciált egyéni foglalkozásra való felkészülést és a tanulói segédletek tervezését (tankönyvek, munkafüzetek) is segítik. Az értelmileg akadályozott és a halmozottan sérült gyermekek továbbhaladását, fejlesztését ajánlott helyi tantervek kimunkálásával kell biztosítani.
- 4) A speciális nevelési szükséglet és teljesíthetőségének feltételrendszere jelenjen meg konkrétan a NAT-ban.
- 5) Szükség van a speciális nevelési szükségletű iskolai népességre vonatkozó követelmények azonnali kimunkálására.
- 6) A gyógypedagógiai segítségnyújtás szempontjából lényeges kritérium az iskolai nevelés-oktatás alsó szakaszának hat évfolyamra való kiterjesztése.
- 7) A szakemberképzésnek fel kell készülnie a NAT bevezetésével kapcsolatos feladatokra.
- 8) Az alpműveltségi vizsga követelményrendszerét szakemberek közreműködésével úgy kell meghatározni (például kompenzáló pontok érvényesítésével), hogy a speciális nevelési szükségletű fiatalok ne szoruljanak ki a szakmai képzésből, a képességeiknek megfelelő munkakörök betöltése számukra is lehetővé váljon.

Csocsánné Horváth Emmy

HIBAIGAZÍTÁS

A *Magyar Pedagógia* 1995. 1–2 számában *Nahalka István* „Egy középiskolásoknak szánt könyv ürügyén” című írásához tévedésből jelen számunkban megjelent tanulmányának abstract-ját csatoltuk. A szerző és az olvasó szíves elnézését kérjük!

Szerkesztőség

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Előfizethető a hírlapkézbesítőknél, bármely postahivatalban, a Hírlapelőfizetési Irodában (Budapest, XIII., Lehel út 10/A, levélcím: HELIR, Budapest 1900), közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank Rt. 219-98636, 021-02799 pénzforgalmi jelzőszámra. Példányonként megvásárolható az Akadémiai Kiadó *Stúdium Könyvesbolt* Budapest, V., Váci u. 22. és a *Magiszter Könyvesbolt* Budapest V., Városház u. 1. sz. alatti könyvesboltjában.

Előfizetési díj egy évre 400,- Ft. Ára példányonként 100,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA külkereskedelmi Vállalat (H-1389 Budapest, Pf. 149.).

E szám megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatja.

A kiadásért felel a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának elnöke

A szerkesztésért felel a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült

Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné

Megjelent 10,06 (A/5) ív terjedelemben

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakcikket jelentet meg. A tágon értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

2. A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratossorozás-ként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás, stb.).

3. A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven, stb.) újra közöljék.

4. A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

5. A kéziratokat 3 gépelt példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni.

6. A kéziratok optimális terjedelme 15–35 gépelt oldal (kettes sorköz, 60 betűhely/sor, 28 sor/oldal) között lehet.

7. A kézírathoz az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

8. A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

9. A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

